

**(DES)ALINHANDO ALGUNS FIOS DA MODERNIDADE  
PEDAGÓGICA: um estudo sobre as práticas discursivas em torno da  
educação infantil em Campina Grande - PB (1919-1945)**

**Paloma Porto Silva**

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação em  
História do Centro de Ciência  
Humanas, Letras e Artes da  
Universidade Federal da Paraíba –  
UFPB, em cumprimento às exigências  
para obtenção do título de Mestre em  
História, Área de Concentração em  
História e Cultura Histórica.

Orientadora: Profa. Dra. Uyguaciara Velôso Castelo Branco

Linha de Pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

João Pessoa - PB  
2010

S586d Silva, Paloma Porto.  
(Des)alinhando alguns fios da modernidade pedagógica: um estudo sobre as práticas discursivas em torno da educação infantil em Campina Grande-PB(1919-1945)/ Paloma Porto Silva.- - João Pessoa : [s.n.], 2010.  
110f.  
Orientadora: Uyguaciara Velôso Castelo Branco.  
Dissertação(Mestrado)–UFPB/CCHLA.  
1.Historiografia. 2. Educação- Século XX. 3.Modernidade pedagógica.  
4.Educação Infantil-Campina Grande-PB.

UFPB/BC

CDU: 930.2(043)

**(DES)ALINHANDO ALGUNS FIOS DA MODERNIDADE PEDAGÓGICA: um estudo sobre as práticas discursivas em torno da educação infantil em Campina Grande - PB (1919-1945)**

**Paloma Porto Silva**

Dissertação de Mestrado avaliada em 19/02/2010 com conceito APROVADA

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Uyguciara Velôso Castelo Branco  
Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba  
Orientadora

---

Prof. Pós-Doutor Iranilson Buriti de Oliveira  
Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal de Campina Grande  
Examinador Externo

---

Profa. Dra. Ana Maria Coutinho de Sales  
Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões – Universidade Federal da Paraíba  
Examinadora Interna

---

Profa. Dr. Antônio Clarindo Barbosa de Souza  
Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal de Campina Grande  
Suplente Externo

---

Profa. Pós-Doutora Rosa Maria Godoy Silveira  
Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba  
Suplente Interno

*Dedico a Geraldo Inácio da Silva, o meu  
amado Pai, que me ensinou a lutar na vida, a  
trilhar o meu rumo, procurando o sucesso com  
bastante prumo, único jeito de quem busca um  
sonho faz.*

## AGRADECIMENTOS

Memória daquilo que basta – do bastante. Nem um segundo a mais, nem um segundo a menos. Apenas a medida certa. E como dói a justa medida – ser e viver o bastante. Aceitar o encerramento de uma etapa, de uma experiência, de um quadro, de um poema, por exemplo, e partir para outro (WILKE, 2000, p. 160).

O assunto é importante! É um exercício atravessado por lembranças e esquecimentos, pelo falar e o calar, pela dor e pelo êxtase! É momento de agradecer! E como em todo ato de agradecer se faz valer de sentimentos, daquilo que nos é mais íntimo, impossível separar o que nos fere do que nos afaga, meu coração não é linear, ele está em constante (des)alinho. Como não sentir dor ao se ver finalizar aquilo que tomei como referência, como marco para minha vida profissional e pessoal? O meu tão sonhado mestrado. Porém, meu coração é um sujeito “encruzilhada”, que para seguir novas formas de ver, dizer, estar e sentir, lança mão da dor para alcançar novos horizontes.

É preciso agradecer às pessoas que foram importantes na minha caminhada acadêmica. Pessoas que me conheceram na época que eu usava cabelo bem vermelho, um All Star de salto, não largava do celular e imaginava a História apenas como ciência. Muita coisa mudou! Hoje o cabelo é “Borgonha”, uso sapato scarpin e sandálias havaianas com a mesma dignidade, esqueço o celular no modo silencioso dentro da bolsa e a visão da História como arte faz mais a minha cabeça. Às pessoas que acompanharam estas mudanças e as pessoas que já me conheceram mudada, aqui vão meus sinceros votos de agradecimento.

Quero agradecer às pessoas que, de uma forma ou de outra, entraram na minha vida, que compartilharam milhões de segredos, que fizeram que eu acordasse muito feliz e as que nem me deixaram dormir. Às pessoas que me fizeram rir até a barriga doer, que me deixaram acreditar que tudo vai acabar bem e que as coisas vão sempre melhorar. Pessoas que souberam quando eu estava triste pelo primeiro “oi” do dia e que souberam entender que eu precisava ficar sozinha. Pessoas que me levaram pra dançar, cantar e festejar, esquecendo que o mal existe e que a vida é bela. Pessoas que me fizeram sonhar...

Essa é a minha história. Meu coração tem asas e minha razão anda a pé. Tenho minha coleção de lápis, nenhuma tatuagem, alguns textos publicados, um óculos roxo,

livros de Foucault e sentimentos à flor da pele. Eu, nada objetiva, vejo na História o meu prazer. Palavras, documentos e hermenêutica, o que preciso pra não me ver parar, pra me dar a olhar. Portanto, agradeço às pessoas que pude confessar meus maiores desejos, intensos amores, planos de vida, amnésias éticas, aventuras na madrugada, promessas não cumpridas e paixões mal resolvidas. Agradeço às pessoas que me deixaram ouvir música alta, a sentir frio na barriga e calor no peito.

Agradeço a todos que, a partir dos meus defeitos e efeitos, entenderam que eu nunca quis ser uma pessoa normal, que sou da turma do improviso, que sou difícil de saber o que vou sentir daqui a cinco minutos ou daqui a um ano, pois preciso cogitar as várias possibilidades de sentir para poder agir.

Às pessoas que me fizeram sentir abraçada, pois preciso e mereço. Preciso porque me doei, mereço porque sofri. Sofrimento recompensado, pois meu maior prêmio foi a aprendizagem, não por aprender a digerir decepções, mas por aprender a olhar pra dentro e dizer que sou transgressora de fronteiras sim!

A

Uyguaciara Velôso castelo Branco, minha orientadora, que me deu a honra de ser sua orientanda e que apostou no meu fazer enquanto historiadora.

Cláudia Engler Cury, que me recebeu de braços abertos, com um café na mesa, sorriso no rosto e olhar singular. Pois existem professores que marcam, o quão leve ela fez a História parecer!

Regina Célia Gonçalves, que me acolheu na UFPB e que deu um quê de “lar”, tão importante para mim que vinha de fora. A essa pessoa eu digo e repito: é o meu exemplo de historiadora! Colecionadora de virtudes, Regina Célia é elegância, é sorriso, é abraço, é Edward Palmer Thompson, é guerra, é açúcar, é mãe, é mulher, é salto alto, é trejeito, é cara, é boca, é um dos meus pontos de referência. Agradeço.

Serioja Maiano, Antônio Carlos Pinheiro, Elio Flores e a Raimundo Barroso, que tanto me ensinaram.

Carla Mary, que conduziu com sabedoria a coordenação do meu estágio de pesquisa na UFMG.

Minha família, que por muitas vezes tiveram que compreender as minhas ausências.

Fernanda Pires da Costa, por você ser, simplesmente, mil mulheres em uma. Sem fazer força e nem perder a doçura. Ao longo dos anos, Fernanda virou Fê. Uma Fê que encontrou seu caminho e cuidou, torceu e se espelhou no meu.

George Silva do Nascimento, Aryana Costa, Jucieldo Alexandre e Priscilla Formiga, que formaram a minha família em João Pessoa, dedico o meu AMOR a vocês. Agradeço por vocês terem se inscrito na seleção do mestrado da UFPB, por terem ido fazer a prova, por terem passado, por terem se matriculado, e chegado no primeiro dia de aula com o coração aberto pra novas amizades.

## Resumo

Esta dissertação de mestrado tem por objetivo investigar as redes discursivas que tentaram construir uma identidade local, baseada na educação, no início do século XX, na cidade de Campina Grande – PB. O presente estudo sugere um interesse pela historicidade da emergência de uma preocupação com o ensino e problematiza as condições de possibilidade do surgimento de uma noção de educação acoplada à idéia de modernidade. Apreendemos como os discursos de progresso associaram-se ao discurso pedagógico na tentativa de transformar Campina Grande em uma cidade moderna e civilizada. Investigamos, assim, as redes, os fios que (des)alinham e dão visibilidade a tal questão a partir das práticas discursivas de Ronaldo Dinoá e dos jornais campinenses. Apropriamos, como referência, a obra “Memórias de Campina Grande” e os vários discursos publicados nos jornais impressos que circularam na cidade na época, investigando como os enunciados elaboraram uma noção de educação articulada a uma necessidade de nomeá-la como a principal ferramenta para se alcançar a modernidade pedagógica. Assim, tentamos escapar de uma historicidade que privilegie apenas as configurações materiais do desejo moderno, lançando um olhar mais subjetivo como possibilidade de abordagem da modernidade pedagógica, entendendo-a como um (des)alinho entre continuidades e descontinuidades, como ruptura e singularidade. Tomamos, como recorte temporal, os anos de 1919, respectivamente ao ano de fundação de um educandário privado na cidade – O Instituto Pedagógico Campinense – e o ano que encerra a gestão do Tenente Alfredo Dantas no Instituto, em virtude de sua morte. Buscamos escriturar uma história das práticas discursivas tendo a análise de discurso como metodologia empregada.

Palavras-chave: modernidade, educação, Campina Grande.



## Abstract

This dissertation has as objective to investigate the discursive networks that tried to build a local identity based on education in the beginning of the 20<sup>th</sup> century in the city of Campina Grande/PB. This study suggests an interest on the historicity of the emergence of a preoccupation over teaching and problematizes the conditions in which the rising of an idea of education is possible attached to the idea of modernity. We apprehend how the discourses of progress were associated to the pedagogical discourse in the attempt to transform Campina Grande into a modern and civilized city. Thus, we investigate the networks, the strands that unravel and give visibility to such question from the discourse practices of Ronaldo Dinoá and the local newspapers. As a reference we've used the work *Memories of Campina Grande* and the many speeches published in the printed newspapers that circulated around the city at the time, investigating how the enunciations elaborated a notion of education articulated to a need of naming it as the main tool to reach the pedagogical modernity. So, we try to escape a historicity that privileges only the material configurations of the modern desire, casting a more subjective look as a possibility to approach the pedagogical modernity, understanding it as disarrangement between continuities and discontinuities, as rupture and singularities. We take the period between 1919 (year of the foundation of a private school in the city – the Campinense Pedagogical Institute) and 1945, due to this one being the end of the term of Lieutenant Alfredo Dantas in that Institute, caused by his death. We've tried to write the story of the discursive practices taking the discourse analysis as the method.

Keywords: modernity, education, Campina Grande.

# SUMÁRIO

|     |                                                                                                             |    |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1   | “PRA COMEÇO DE CONVERSA”: A HISTÓRIA DE UMA PESQUISA                                                        | 01 |
| 1.1 | Nosso lugar de fala.....                                                                                    | 09 |
| 1.2 | A historiografia.....                                                                                       | 12 |
| 1.3 | Estruturação dos capítulos.....                                                                             | 15 |
| 2   | EDUCAR CORAÇÕES E MENTES, ENTRE O “NOVO” E O “VELHO”:<br>EDUCAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XX.....               | 17 |
| 2.1 | Cartografando uma geografia educacional na modernidade .....                                                | 17 |
| 2.2 | O Movimento dos Pioneiros da Escola Nova e os discursos na produção<br>de encruzilhadas .....               | 35 |
| 3   | “ESPELHOS DAS PALAVRAS”: O QUE DIZEM SER MODERNO E<br>PEDAGÓGICO NAS MEMÓRIAS E PERIÓDICOS CAMPINENSES..... | 45 |
| 3.1 | Pelas páginas dos jornais campinenses.....                                                                  | 58 |
| 3.2 | “Fogo sagrado da lareira da Pátria”: a relação entre o discurso médico e o<br>discurso pedagógico.....      | 61 |
| 4   | CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                                                                   | 75 |
| 5   | REFERÊNCIAS.....                                                                                            | 78 |

# **(DES)ALINHANDO ALGUNS FIOS DA MODERNIDADE PEDAGÓGICA:**

**um estudo sobre as práticas discursivas em torno da educação  
infantil em Campina Grande - PB (1919-1945)**

## 1 “PRA COMEÇO DE CONVERSA”: A HISTÓRIA DE UMA PESQUISA

Não faz muito tempo que se apregoava aos quatro ventos a queda de Campina Grande. Havia uma forte divergência de opiniões. Uns afirmavam que isso succederia com a passagem da estrada de ferro. Outros prophetisavam o desvio do curso commercial para os Estados limitrophés (sic) e alguém afirmava ser a queda com a invasão no mercado algodoeiro das firmas estrangeiras espalhando suas formidáveis usinas no interior do Estado. Enfim, uma saraivada de opiniões derrotistas, atentava contra a “Princesa da Borborema”. Sempre fui optimista das incalculaveis possibilidades deste paraíso do Norte. Tive acaloradas discussões defendendo entusiasticamente taes ideias, primeiro, porque, jamais acreditei nas fraquesas dos pessimistas e segundo por um dever de gratidão à terra que me deu tudo. Recordo-me que em meio a esta phase nebulosa, tive a feliz lembrança de distribuir um boletim intitulado “Predios em Campina Grande” no qual chamei os fracos e descrentes para permutarem predios por automoveis, caminhões e etc. Tive a ventura de conseguir uma meia dúzia de permutas. Lembro meu regresso do sul onde ouvi commentarios em torno dessa these. Tambem de um companheiro de viagem que reclamava a morosidade do navio porque tinha a necessidade de chegar logo à Campina, para ainda conseguir bons preços nos seus predios. Qual não é o meu prazer, vendo Campina sempre altaneira, debruçada sobre este pedaço da Borborema, rindo, progredindo e zombando da praga que lhe rogaram. Ella cada vez mais accentua seu valor e prova é que jamais houve quem perdesse vintem num só palmo de suas terras [...] O padrão de construções a cada passo se aperfeiçoa, como que em signal de protesto aos que deseriam do seu desenvolvimento. As industrias crescem e melhoram a todo momento. O commercio intensifica-se, melhorando sempre a sua feição material. Um ar de alegria ilumina o semblante do povo do moijera (sic) em Campina e recebe os fructos do seu desenvolvimento. Tudo melhora: Fabricas, Prensas, Bancos, Escriptorios, Estabelecimentos divercionaes, Educandarios, Asylos, Hospitaes, Transporte Público e etc. Os poderes públicos cuidam de vários problemas vitaes. Todos próximos a inauguração: Agua, Saneamento, Luz, Telephone automatico, Hotel e Matadouro. Avenidas novas e contruções modernas surgem. Finalmente, Campina Grande, cada vex (sic) maior, cheia de vida e confiança nos dias futuros é a única cidade do Norte com ares de capital. A cada momento Ella sobe mais um degrau do progresso. Precisamos crescer na mentalidade do povo, é “tudo por Campina” como fizeram os paulistas e Ella será o S. Paulo do Norte. Deem-se a Campina os benefícios que uma cidade progressista exige, que ella compensara sobradamente o esforço. Ao meu ver, Ella esta na infância. Cresceu precocemente e agora é que se está educando, para formar um espírito solido capaz de reagir a qualquer tempestade. Os que aqui moirejam, precisam contribuir com o melhor dos seus esforços, para que Ella continue sendo digna de

nossa admiração e resalte aos olhos dos adventícios convidando-os para cooperar nas suas atividades. O seu crescimento foi rápido como o relâmpago e seu desenvolvimento material, industrial, moral, intelectual e econômico, precisa também ser veloz. Talvez que a quota de retribuição dos que recebem benefícios de Campina seja tão pequena, que se surgisse nos quadros estatísticos, os envergonhariam. Vamos fazer “tudo por Campina”! (BARRETTO, 1937, p. 04).

No discurso que abre este texto, as palavras de Barretto (1937) validam um lugar belicoso para as páginas dos jornais campinenses, no final da década de 1930. O artigo acima corrobora para a configuração dos jornais como espaços férteis em publicações de discursos e enunciados em formas de metáforas, apelos, ataques e textos pejorativos no que se refere ao desenvolvimento da cidade pelos ilustres homens públicos da sociedade. É, ainda, um indicativo de uma guerra de sentido elaborada pelas elites<sup>1</sup> letradas, como políticos, médicos, advogados, professores, engenheiros e intelectuais, na tentativa de construção da imagem de uma Campina moderna, progressista, desenvolvida, articulada com o que era considerado na ordem do dia. Desta forma, podemos dizer que os jornais de Campina Grande transformaram-se em um grande “campo de batalha”, em uma guerra de palavras na construção de uma imagem de Campina como “GRANDE”, não só no nome.

Ao olharmos para este “campo de batalha”, um jornal não poderia ter nome diferente: o jornal *Voz da Borborema*, diário que circulou por pouco tempo, entre os anos de 1937 e 1938 e que abria espaço para a guerra de palavras, materializando vozes ávidas de progresso e desenvolvimento para a cidade. O jornal que se auto-denominava “politicamente filiado ao

---

<sup>1</sup> Ao pensarmos o termo “elites”, é de fundamental importância inferir que não estamos pensando enquanto uma categoria fixa, enquanto classes sociais. Não pensamos este termo a partir de uma dialética de dominante ou dominado ou que se constituem enquanto tais. O termo “elites” por nós trabalhado refere-se a lugares de ajustamentos, enquadramentos discursivamente nomeados e identificados para serem ocupados pelos sujeitos. Os discursos determinam os sujeitos pertencentes a estes lugares. São lugares nos quais o poder exerce constante atividade e investidura como estratégia de “sobrevivência”. Nesses lugares, o poder se exerce e se emana. Existe uma relação de força na qual os sujeitos são deslocados pelos discursos de enquadramento para lugares privilegiados das redes de poder que, em cada momento histórico, é predominante. A discursividade que enquadra, nomeia, institui e classifica os lugares a serem ocupados pelos sujeitos possui um exercício atravessado pelas redes de saber/poder como também pelas redes de desejos. Não existe passividade nas relações sociais baseadas nos dispositivos de poder. De uma forma, ou de outra, todos são ativos, tanto estratégica como taticamente na guerra de sentido e no exercício de força. E, como em uma guerra, existe a mobilidade entre vários lugares e sujeitos no campo de batalha, avanços e recuos fazem parte do cotidiano. Quem está em um determinado lugar considerado de elite em um determinado tempo, poderá não estar mais em outro determinado tempo e os próprios lugares podem sofrer deslocamentos de sentido e valor, pois o que pode ser considerado estratégico e privilegiado em certo contexto se esvanece em detrimento a outro contexto, de acordo com as condições de possibilidades históricas. Portanto, o termo “elites” representa mobilidade e não fixidez, representa lugares discursivamente construídos, em uma batalha no interior dos campos da história e posto como estratégico e privilegiado socialmente. É uma engenhosidade discursiva que engendra práticas não-discursivas. Para tanto, pensamos este conceito a partir de Certeau (1995; 2003) e de Foucault (2005; 1996; 1987; 1989).

Partido Progressista da Parahyba, que apóia a situação dominante do Estado”<sup>2</sup> (VOZ DA BORBOREMA, 1937, p. 06), parecia, a cada edição, operacionalizar um exercício atravessado de combate, batalha, jogo de acomodações e deslocamentos em torno do moderno.

No entanto, outros jornais campinenses fizeram parte deste “campo de batalha”, como por exemplo, o jornal *A Batalha* (1934/1935), *O Século* (1928)<sup>3</sup>, *Brasil Novo* (1931), *O Rebate* (1932), *Correio de Campina* (1927), *Correio Campinense* (1949), neste último o slogan era “um jornal moderno para uma cidade moderna”. Os mais variados assuntos eram pautas das edições desses jornais, como a questão da pasteurização do leite, com brigas entre médicos, jornalista e população que divergiam na opinião do quão saudável era esta nova técnica (AGRA, 2008). Segundo narrativa acadêmica e produção historiográfica, as principais batalhas gravitavam em torno das “seduções do moderno”, ou também chamada de “artefatos modernos” (ARANHA, 2001), assim as remodelações do espaço urbano da cidade (SOUSA, 2001), que a cobriam de um semblante moderno.

Toda a malha discursiva trabalhada pelas elites campinenses nos jornais representa uma Campina Grande enredada com os enunciados modernos, com o desejo e pretensão de tornar-se referência de “Cidade Dinheiro. Cidade Commercio. Cidade Industria. Cidade Rythmo.” (O SÉCULO, 1928). Cidade que articulou e projetou uma busca incessante pelo moderno e que esteve em constante disputa pelas várias opiniões, discursos e práticas para alcançá-lo. Harmonia era um termo que não caía bem aos ânimos inflamados das elites, pois elaboraram seus próprios projetos para a modernidade, não diferente dos mais diversos espaços urbanos do Brasil, cada qual com suas especificidades, vontades e desejos singulares.

O entusiasmado discurso de Barretto (1937), além de ser uma apelação - “Vamos fazer tudo por Campina!” - é, também neste movimento, um zelo com a memória, uma pequena amostra de uma coleção com inúmeros casos que pudemos trazer a lume no nosso escolhido arsenal de fontes para a elaboração desse trabalho de dissertação de mestrado e que selecionamos, estrategicamente, para iniciar o texto, a nossa narrativa.

Ao longo da primeira metade do século XX, os sujeitos que ocuparam os lugares de elite em Campina Grande desejavam contar a história da cidade homogeneamente entrelaçada

<sup>2</sup> O governador da Parahyba no ano de 1937 era Argemiro de Figueiredo. Governou o Estado dos anos de 1935 a 1940, natural de Campina Grande, foi o político que conseguiu duplicar a produção de algodão e sua gestão é marcada pela modernização da cultura agrícola no Estado.

<sup>3</sup> Na edição inaugural do jornal *O Século*, datado em 14 de Julho de 1928, os editores acreditavam está presenteando os campinenses. Assim se referiam à população: “Vives o entusiasmo com que ‘O Século’ emerge do nada para ser teu escudo guerreiro, para ser a voz da tua consciencia, para ser o defensor dos teus nobres ideaes. Que elle possa realizar a felicidade de te servir, na trajetoria que se traça hoje para a vida martyr do jornalismo brasileiro e terá conquistado o premio Maximo de sua ambição” (O SÉCULO, 1928).

com suas histórias em uma mesma direção e sentido. Aos forasteiros, a boa impressão de uma pujante cidade, cosmopolita, ousada, progressista, desenvolvida e anfitriã; uns a chamavam de Rainha da Borborema, outros de Princesa, todos na tentativa de denominar a imponência, generosidade e aconchego da cidade interiorana que mais crescia na região Norte, depois dos anos 1920, chamada de Nordeste.

Pensar toda a investidura discursiva em construir Campina como grande, na guerra de sentidos e significados atualizados a cada momento histórico, é pensá-la como produto de inúmeras estratégias<sup>4</sup>, as quais são importantes em qualquer campo de batalha. Estratégias que marcam as disputas de interesses para a ocupação de lugares socialmente privilegiados pelos beligerantes ávidos de status e sucesso em seus projetos em cada momento histórico.

Mas, não só se preocupavam com a indústria, comércio e economia os vários projetos das elites campinenses. Mesmo com uma cidade ditada pelas perspectivas de bons postos de trabalho, Campina, também, era ávida de uma experimentação moderna na educação. Os projetos em disputa e os interesses beligerantes estavam para além de uma sociedade mecanicista e fiéis às estruturas industriais. O contingente populacional aumentava juntamente com a necessidade de estimular as subjetividades do seu povo, educá-lo, investir na sua formação.

Um problema se faz importante pensar na história de Campina Grande, é o que relaciona discursos e práticas educativas às transformações que se dão na construção de uma experiência histórica da cidade moderna. Existia a idéia de que o futuro da cidade, como em vários recantos do Brasil, estava intimamente ligado à educação. Interessante que este pensamento nos acompanha há muito tempo e não nos dá sinais de que vai nos abandonar: o desejo de instituir a escola como um espaço de construção de uma modernidade. No entanto, pensar a escola conjugada com a idéia do moderno do ponto de vista do historiador, implica em ir ao passado em busca de instantes, de momentos e de condições de possibilidades em que tais questões se mostraram mais evidentes, mais dramáticas e mais intensas, pois acreditamos que a escola é um palco simultâneo de mudanças e de repetições.

Calma, leitor! Você deve estar se perguntando o que toda essa investidura discursiva, e em alguns momentos, não-discursiva, em torno do desejo de construção de uma Campina “GRANDE” não só no nome e no “turbilhão” de vida moderna que se pretendia, como

---

<sup>4</sup> Ao pensarmos o conceito de estratégias, bebemos da acepção de Certeau (2003), ou seja, um exercício de imprimir forma, preparar, manipular, engendrar, maquinar, ou mesmo forjar as relações de força e poder de um sujeito (no sentido amplo e global da palavra), que pode ser uma instituição, uma cidade, um exército, uma empresa, mas que contenha força e desejo de querer algo de forma isolada. As estratégias demandam de um lugar próprio, uma base de que emana relações de ameaças e alvos (CERTEAU, 2003, p. 99).

também a questão educacional nesse processo histórico, tem a ver com o nosso objeto em estudo. Entretanto, antes de adentrarmos a nossa “trama”, consideramos importante “talhar” alguns conceitos e percursos de pesquisa para o desenvolvimento de nossa narrativa.

O nosso interesse pela temática foi impulsionado ainda no ambiente de graduação, no qual leituras das obras dos autores consagrados, correspondentes à Terceira Geração dos Annales, em especial a *História Social da Infância e da Família*, de Ariès (1981). O que mais nos chamou a atenção nesta obra é a inserção do tema da infância como objeto para a história na narrativa dos estudos de Ariès (1981). São os novos temas no arsenal de objetos de estudos dos historiadores que nos fizeram repensar a visão positivista da história arraigada desde o ensino médio.

Pensar a História, até a leitura do livro de Ariès (1981), era interpretar a narrativa histórica como uma tarefa simples de “apuração dos fatos verídicos”, em que nada poderia escapar aos olhos investigativos do historiador e até mesmo nas obras de abordagem política e econômica ao estilo metódico, o que nos interessava era a “verdade dos fatos” e não as relações de exploração dos trabalhadores, a luta de classes ou os modos de produção da economia. A leitura do livro *História Social da Infância e da Família* (Ariès, 1981) nos pôs em contato com a dita “revolução historiográfica”, metodologicamente falando, conceitos como “imaginário” e a produção de historicidade da trajetória da família e como essa categoria é dita, vista e sentida até nos dias atuais despertaram-nos um encantamento e modificaram a nossa forma de ler e dizer a História.

Nessa obra de Ariès (1981), entramos em contato com a concepção do termo infância originada do latim no qual significa *in-fans*, que quer dizer “incapacidade de falar”. No entanto, na sociedade ocidental, tal incapacidade está relacionada com a falta de racionalidade e de conhecimento, portanto, a criança é digna de aprendizado, educação, adestramento por se constituir como um ser menor, uma miniatura do adulto que precisa ser instruída e que, até o século XII, não se encontram vestígios de referentes à infância dando a se pensar que até este momento histórico a infância não existia, pelo menos conceitualmente. Aliado a isso, as fontes utilizadas por Ariès como pinturas, testamentos, diários de famílias, túmulos e documentos eclesiásticos abriram-nos os olhos para a possibilidade de nova metodologia, não para a historiografia, que já se fazia valer dela, mas para nós que ainda estávamos acostumados com a visão positivista da História. A nossa visão de que a infância possuía uma ingenuidade nata e de que a relação entre pais e filhos era de amor fraterno foi posta com Ariès como uma construção histórica cultural e social, localizável no tempo e no espaço e não uma visão universal e absoluta. Portanto, a obra de Ariès causou-nos consideráveis



transformações de ver e dizer as coisas, o mundo e a nós mesmos, fazendo-nos perceber a nós mesmos enquanto sujeitos históricos, em constante deslocamento, em constante construção e desconstrução, em movimentos de recuo e avanços, de fixidez e mobilidade, fazendo-nos e refazendo-nos no grande teatro da vida.

Ao lançarmos mão da concepção de que os sujeitos históricos estão em constante deslocamento, a nossa visão atual da história está bastante influenciada pela historiografia francesa, de modo mais especial, a partir do pensamento do filósofo Michel Foucault. Apreendemos o conhecimento histórico como uma ferramenta capaz de descosturar as linhas que a linguagem nos enreda, apregoa e nos dar um nó em determinados lugares e categorias que é difícil de desatar. A visão maniqueísta e binária das relações sociais é vista como uma construção no campo da cultura, com recortes espaciais e temporais estabelecidos pelo jogo de interesse em cada momento histórico. As relações culturais e sociais não são naturais, não são relações que sempre existiram, como a separação entre o normal e o patológico, entre o limpo e o sujo, entre o branco e o negro, entre o heterossexual e o homossexual, como outras formas de segregação estabelecidas entre as sociedades, mas sim uma invenção com o poder da linguagem ao longo dos tempos.

A história, para nós, não está preocupada em procurar as causas dos acontecimentos, pois não existe a naturalidade dos eventos, não acreditamos nas essências, na idéia de que nas origens as coisas se configuravam em perfeição (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 168). Acreditamos na capacidade da história de historicizar as condições de possibilidade que emergem determinados conceitos que enquadram, classificam e apreendem as coisas e o mundo. A história se configura enquanto batalhas, jogos, disputas em torno do poder e da verdade, segundo Albuquerque Júnior (2007, p. 170):

Em suas ações os homens entrariam em disputas em torno de domínios, sejam políticos, sejam de conhecimento. Nestas disputas a linguagem representaria uma das principais armas; é através dela que seriam demarcados espaços de poder, campos de atuação, identidades, lugares de sujeito, domínios de objetos; é através dela que se estabeleceriam as aproximações e os distanciamentos, os pactos e as exclusões, os nomes e os silêncios que instituem uma ordem social. Como um dos sentidos que guarda a palavra jogo, a sociedade seria um conjunto complexo de relações, de funções, de táticas, de estratégias, de deslocamentos, um conjunto aberto e inumerável em qual a imprevisibilidade está presente.

A desnaturalização dos conceitos nos possibilita elaborar uma narrativa histórica em consonância com as novas redes e fios que poderão alinhar novas relações sociais menos estigmatizantes e que não excluam ou classifiquem os sujeitos históricos pelas suas diversidades de desejo, sentimento, cor, sexualidade, moradia, profissão e ocupação, pois a história deve ser escrita por um historiador ativo, que se enxergue como um sujeito histórico, que do mesmo jeito possui desejos, vontades, ações e que isso interage na forma de ver o seu objeto, e não querer assistir o jogo da trama histórica apenas como espectador.

Acreditamos que a principal função do historiador, principalmente depois de ascenderem no cenário acadêmico mundial os novos paradigmas desenvolvidos pela Escola dos Annales, é o de desconstruir as relações de alteridade que nomeiam, classificam e excluem o outro, “naturalizando” esse exercício, mas que não são mais do que construções sociais e culturais dignos de historicização. É função social do historiador tornar o conhecimento histórico mais circulante, como um exercício atravessado por mobilidades e socializações, pois o conhecimento histórico, ao contrário do que muitos pensam, não é um conhecimento morto, do passado pelo passado, ao contrário, o conhecimento histórico é vivo, precisa ser circulante, deve servir a vida (NIETZSCHE, 2005, p. 67-178), e não ficar amontoado nas prateleiras acadêmicas. A amplidão de fontes que o historiador é capaz de se munir, aliado a novas abordagens e temáticas que ponham em cena o indivíduo comum e o que a ele está relacionado, como por exemplo, a história do cotidiano, da infância, da doença, da sexualidade, da velhice, do amor, da morte e muitos outros temas que atravessam os sujeitos em qualquer momento da vida.

Munida de tais concepções e pensamentos, com um novo olhar para a construção histórica, tivemos contato com imagens e palavras datadas de 1902 e 1917, sobre a intervenção do discurso médico-higienista no interior das escolas na cidade de São Paulo que nos chamaram a atenção. No ano de 1902, Mello publica o seu livro intitulado *A Hygiene na Escola* e, em 1917, publica outro livro chamado *Hygiene Escolar e Pedagógica para uso de médicos, educadores e estabelecimentos de ensino*. Pela leitura que fizemos de Ariès (1981), tivemos interesse em compreender como os saberes como a psicologia, a medicina, a sociologia ajudaram a construir o conceito de infância e deram respaldo para as práticas de educação, disciplinarização e normatização das crianças. No entanto, até aquele momento, desconhecíamos a intervenção forte do poder político no âmbito educacional, no Brasil, e questionamos: como tal intervenção passou despercebida aos nossos olhos, na qualidade de sujeito histórico?

Desenvolvemos uma pesquisa nos anos de 2006 e 2007 que analisou os discursos dos livros publicados por Mello (1902; 1917). A narrativa que tomamos como fonte nesta pesquisa compõe um “manual de receitas” discursivas e não-discursivas expresso nos dois livros publicados pelo médico-pedagogo. Elaboramos uma análise dos discursos disseminados pelos livros, esquadrinhando a infância e as práticas educacionais em torno dela, pois os discursos de Dr. Mello (1902; 1917) postulavam métodos e formas adequadas de como a criança deveria de comportar e se higienizar, retirando-as das mulheres e mães.

Pensando na construção de uma identidade nacional baseada na educação que os discursos do início do século XX proferiam, pretendemos pensar tais discursos agindo na cidade de Campina Grande. É nessa perspectiva que o presente texto sugere um interesse pela historicidade da emergência de uma preocupação com educação em Campina Grande. O objetivo principal de nossa dissertação é problematizar as condições de possibilidade do surgimento de uma noção de educação acoplada à idéia de modernidade na cidade de Campina Grande pelas práticas discursivas, a partir do Instituto Pedagógico. Pensar como o discurso de progresso associou-se ao discurso pedagógico na tentativa de transformar Campina numa cidade civilizada, moderna, saudável e de um povo educado.

Elegemos, como recorte temporal, por sua vez, os anos de 1919 a 1945, pois o ano de 1919 é a fundação de um importante educandário particular na cidade chamado Instituto Pedagógico<sup>5</sup> e, posteriormente, Ginásio Alfredo Dantas; o ano de 1945 representa o final da gestão, devido à morte do seu dono, o Tenente Alfredo Dantas, sujeito importante na configuração educacional naquela época, marcando assim uma nova etapa nas páginas da história da educação em Campina Grande. Ao passo que estamos problematizando a modernidade por dentro da educação, o Instituto Pedagógico se constitui como um bom marco cronológico, por que a criação do educandário justifica-se na necessidade da modernização da educação para Campina se sentir moderna.

Pode-se dizer, sem dúvida, que a modernização urbana que marcou a primeira metade do século XX em Campina Grande, apresentou, como uma de suas faces, uma crescente institucionalização nos hábitos educacionais, o que se evidenciou no surgimento de vários colégios na cidade, dentre os quais podemos destacar o já citado Colégio Tenente Alfredo Dantas, em 1919, o Colégio Diocesano Pio XI e o Colégio Imaculada Conceição - DAMAS, ambos em 1931. O recorte temporal aqui priorizado demarca, portanto, uma época em que a

---

<sup>5</sup> O Instituto Pedagógico Campinense não foi o primeiro educandário particular de Campina Grande, antes dele existiu o Colégio-Instituto Spencer, fundado em 1915 por José Otávio de Barros, mas que não ganhou tanta visibilidade nos jornais campinenses.

cidade vivencia a chegada de seus principais colégios; dois dos quais ainda vigoram na sociedade campinense como tradicionais centros educacionais<sup>6</sup>.

Abrimos para você, prezado leitor, o espaço da curiosidade: E por que estudar Campina Grande? Ora, se o movimento de construção de uma modernidade foi projeto de tantas cidades brasileiras, cada uma com suas especificidades em momentos distintos, por que inserir Campina em cenas acadêmicas, por que dar o ensejo de ser ouvida em seus discursos, de ser trançada por nossas mãos e sentidos? Eu, historiadora, campinense e mulher, desamarro do meu íntimo os laços de uma leitura formativa da cidade, uma leitura que foi me formando dia a dia (LAROSSA, 1999), construindo-me enquanto sujeito histórico deste lugar. Desprendo das minhas subjetividades imagens e palavras sobre uma possível história de Campina por me ver partícipe dela, por ver a mim mesma alinhada e desalinhada com suas tramas, construída e desconstruída através de seus enredos em terreno móvel. Eu, produto de uma sociedade descontínua, singular, (des)alinhada, vejo o sentido humano da produção historiográfica por não me ver como uma simples espectadora da história campinense e em conjunto com a bagagem de leituras, com o arsenal que me fiz valer de conhecimento, com o debate com minha orientadora, trato desta pesquisa a partir do nós. Portanto, não existirá na narrativa desta dissertação, apenas o “Eu”, ou apenas o “Ele” (o fato acontecido), mas sim o “Nós”, um entrelace das subjetividades que fazem a história ser “humana, demasiadamente humana”.

### **1.1 Nosso lugar de fala:**

Ao passo que definimos a nossa problemática e recortamos a nossa pesquisa em um determinado espaço e tempo, vamos a partir de agora explicitar o nosso lugar de fala, identificar de quais lugares no aproximamos e dos quais nos afastamos. Faz-se necessário, para poder escrever esta narrativa, uma dentre as muitas possíveis, discutir alguns conceitos e categorias que ao longo da história serviram como ferramentas para moldar a narrativa histórica, principalmente as narrativas calcadas nos “princípios da verdade”. Ao longo da nossa “operação historiográfica”, nos apropriaremos e (re)significaremos idéias e conceitos de vários autores que trabalham com as temáticas paralelas que atravessam todo esse texto e que serviram de ferramenta para compor o nosso objeto e a nossa problemática. Produzir um texto, a partir do pensamento de autores pertencentes a uma única corrente historiográfica é

---

<sup>6</sup> Referimo-nos ao Colégio Tenente Alfredo Dantas, atual Colégio Alfredo Dantas (CAD) e o Colégio Imaculada Conceição – DAMAS.

encarcerar o conhecimento, é aprisioná-lo, enquadrá-lo em uma fôrma podando o seu potencial multifacetado, pois o conhecimento requer espaço para circular, para ser livre.

A construção de uma historiografia representa a polifonia de cada momento histórico vivido, é plural e polissêmico, pois a fala instaura uma prática, que por sua vez, é materializada através da escrita. Certeau (1982) estabelece uma tríade de elementos que se configura como “operação historiográfica”. Toda fala historiográfica parte de algum lugar estabelecido, de um espaço estratégico atravessado por relações de força através de tensões.

A forma que o historiador trabalha uma temática, que interfere em determinado objeto de estudo e infere maneiras de trabalhar, de enxergar o problema que se faz latente, é um fazer de produção, de construção do corpus documental e de moldá-lo, através de escolhas, recortes, eleição e da escrita. O fazer historiográfico se faz perceber a partir de onde se fala, o que se fala, para quem se fala e o interesse de quem fala.

Duas características se fazem importantes: o lugar de fala é fruto do estabelecimento das condições de possibilidade para a emergência desta fala, condições sociais e culturais em determinado momento histórico, e, por outro lado, pelo ambiente institucional que legitima e dar poder ao que se fala. Achamos importante revisitar a historiografia sobre determinado tema, pois é nesta visita que se podem promover deslocamentos de idéias, apontamentos para o que nos é singular, desvio e contraste.

O que se fala tem total “fiscalização” pelos seus pares. Funciona como um tipo de categoria que reconhece o trabalho do outro. Uma obra de história só se evidencia enquanto tal, quando os pares de quem escreveu a obra legitimam a produção do conhecimento histórico, levando-se em consideração a pertinência através das demandas que estão em voga no interior dos debates historiográficos, ou seja, um texto de história é escrito para o outro, numa relação dialógica com os que conferem credibilidade ao que se considera como “novo”, como ruptura com o que já foi dito até então.

É a partir do pensamento de Certeau (1982) que as categorias que interessam ao historiador, ou seja, o passado e o presente, ganham novas significações em sua relação. O passado não é mais visto como algo estanque, morto, parado, suspenso no ar, um referencial para se explicar acontecimentos do presente. O passado é contraste! É aquilo que procuramos como inusitado, como diferente, como singular.

Levando-se em consideração o pensamento de Certeau (1982), tendo a tríade formada pelo lugar, prática e escrita, nos propomos a revisitar produções historiográficas sobre educação, produções tanto do âmbito da educação, como também da história. Ao passo que

questionamos, desconstruímos, delineamos uma outra história, dando um outro espaço para o presente, um outro olhar para a história de Campina Grande e sua modernidade pedagógica.

O nosso principal objetivo nesta pesquisa é tentar pensar como emergiu na sociedade campinense uma elaboração de discursos sobre educação e **modernidade pedagógica** e como foram construídas tentativas de modernizar a cidade e os hábitos da população, através das práticas discursivas em torno do Instituto Pedagógico Campinense. Para tanto, a palavra **modernidade** nos transmite uma engenhosidade etimológica que requer escritura. Não compreendemos o termo modernidade apenas pela visão de Berman (1986) com o turbilhão dos excessos que os “ãos” proporcionam (explosão da industrialização e da produção, urbanização, conurbação, aglomeração de pessoas etc.), ou apenas pela visão de Giddens (2005), que procurou tecer uma análise institucional da modernidade. O sentido atribuído por Le Goff (2003) à modernidade como ruptura, como termo imbuído de complexidade e ambigüidade e que variam de acordo com o tempo e espaço, nos fez pensar que a modernidade está sim para a noção de ruptura, mas que não está posta num recorte bem selecionado pela historiografia tradicional, no qual teve início em 1453, com a queda do mundo Bizantino e final em 1879 com a Revolução Francesa<sup>7</sup>. Pensamos a modernidade como “conjunto amplo de modificações nas estruturas sociais do Ocidente, a partir de um processo longo de racionalização da vida” (SILVA, 2005, p. 297) cultural, política e econômica. No entanto, foi Foucault (1999) que nos fez apreender que o saber científico está totalmente presente nos discursos dos jornais campinenses, pois segundo o autor, se o sentido de modernidade está na ruptura entre o velho e o novo, entre uma fase e outra, o que existe é a singularidade, epistemologicamente falando.

Portanto, entendemos o conceito de modernidade pedagógica como uma forma do fazer educacional através da pedagogia moderna e que na junção de cinco elementos formam uma concepção ampla, quais sejam: prédio (organização do espaço escolar), leis (organização do ensino), cientificidade (formação docente), integralidade (visão do educando), intuitividade (metodologia de ensino). Assim, pretendemos historiar como os discursos dos letrados campinenses instituíram uma modernidade pedagógica em Campina Grande.

Para tanto, usaremos basicamente dois tipos de fonte, não para apurar os fatos acontecidos, como símbolo único da verdade, mas para construir uma narrativa possível, como algo que foi construído pelos discursos das fontes. Procederemos à pesquisa em livros

---

<sup>7</sup> Ainda sobre a periodização: “A modernidade parece-nos menos um período cronologicamente definido do que uma ‘idéia reguladora’ (ou desreguladora), uma cultura, um estado de espírito (conjunto de aspirações, de pesquisas e de valores) que se impõe no final do século XVIII e que, deste modo, se inscreve na época que os manuais de história denominam de contemporânea” (DOMENACH, 2005).

de memória, mais especificamente as Memórias reconstruídas por Ronaldo Dinoá<sup>8</sup> e os jornais que circularam na cidade durante o recorte escolhido, pois, através da imprensa, muitos conflitos em nome da modernidade pedagógica eram expostos à população por meio de artigos e notícias. Lançaremos olhar, portanto, às edições de alguns periódicos que circulavam na cidade durante aquele recorte estabelecido, dentre os quais: *O Século* (1928), *Brasil Novo* (1931), *O Rebate* (1932), *A Batalha* (1934), *Voz da Borborema* (1938) e *Correio Campinense* (1949).

Efetuada várias leituras nos jornais campinenses na tentativa de apreender o movimento de construção do que era dito como pedagógico, de idéias postas a circular na sociedade da época, acompanhamos um jogo de interesses dos sujeitos imersos no seu tempo. O nosso trato com os jornais, que definimos como fonte histórica nos remeteu a concepção de Capelato, que nos contribui com a sugestão de que mudar o foco de olhar para os impressos, ao invés de questionarmos a veracidade dos discursos, se as idéias contidas nas palavras escritas pela elite letrada eram ou não verdadeiras, deveríamos nos perguntar sobre as condições de possibilidade da produção de tais discursos, pois os jornais enquanto documento/monumento<sup>9</sup> são “resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da sociedade que o produziu e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver esquecido ou manipulado” (CAPELATO, 1988, p. 34), já que os fatos são fabricados, possuem uma objetividade relativa. Praticamos o que Foucault (2005) chama de dissecar. Atitude inferida em um *corpus* documental que tem como característica escriturar discursos de continuidade e rupturas é alvo privilegiado para os historiadores que vêem a história como produções discursivas de aproximação de afastamento, entre cortes e alinhavados, em determinada época. São aprendizagens significativas, que ao lançar um tema dentro do campo da história da educação, nos questionamos qual o lugar do jornal de época no cotidiano escolar de hoje? Esta pesquisa segue, também, como um estímulo aos professores da contemporaneidade a trabalharem com jornais de época, para além de inserir um novo jeito de se fazer história, incutir nas sensibilidades dos alunos a possibilidade de aproximação com os temas estudados em sala de aula. É um exercício de fazer-los sentir como sujeito histórico da sua cidade.

## 1.2 A Historiografia

<sup>8</sup> Em capítulo mais à frente, mapearemos o sujeito Ronaldo Dinoá, sua vida e sua representação para a cidade.

<sup>9</sup> Consideramos os jornais como documento/monumento a partir da concepção de Le Goff (2003, p. 535-536) : o documento não é qualquer coisa que ficou do passado, é produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que detinham o poder”.

Consideramos importante fazer referência às obras que elegemos como significativas, pois se referem ao momento histórico e a temática pertinentes ao nosso estudo. No que se refere a função social que a escola desempenha na transição do século XIX para o século XX, a obra de Carvalho (1989) problematiza os deslocamentos que a questão educacional sofreu, a partir dos projeto político-educacional de Caetano de Campos, entre uma década e outra, até chegar nos anos de 1920. Época que se destaca a grande emergência dizível de um “entusiasmo pela educação” devido a emergência de preocupações com a educação do povo brasileiro, na tentativa de torná-lo civilizado e os maiores agenciadores desta empreitada foram as elites letradas do país. A República, em vários momentos distintos, manuseia uma gama de saber-poder com o intuito de tornar a educação uma ferramenta regeneradora, a partir da década de 1920. No entanto, a obra de Carvalho (1989) não põe em voga a relação que o novo modelo de educação que estava surgindo estabelecia com o processo de modernização do país, a relação entre a escola e o meio em que eu vive, a cidade.

Um estudo muito relevante é o de Costa (1979). Em sua obra o autor busca problematizar a intervenção da medicina na vida familiar, apontando as novas sensibilidades que são construídas para dar um novo lugar para o pai, a mãe, a mulher, o homem, os jovens e as crianças, enfim, um novo e higiênico perfil para a família, em contraponto à velha e suja face da família patriarcal. A medicina intervém para incutir nas subjetividades de homens, mulheres e crianças o medo preeminente da morte física e social. Subjetividades que aparecem imbricadas num mesmo objetivo: o de consolidar o saber médico e assim justificar a sua intervenção no âmbito privado da família.

Como base para a discussão da família, o autor lança mão dos conceitos de disciplina e norma para problematizar a passagem da família patriarcal para a burguesa, de como os novos ideais para homem, mulher e criança que o modelo de família nuclear desejara imprimir na mente, no corpo e na pele desses indivíduos.

Corazza (2000), por sua vez, problematiza como a infância se configurou dentro de uma malha discursiva do saber/poder médico a partir de “novas práticas de biopoder, ligadas aos emergentes mecanismos de governamentalidade das populações e dos indivíduos” (CORAZZA, 2000, p. 224). A infância passa ser de utilidade política e econômica para o Estado, que se apóia nos saberes científicos para higienizá-las. Segundo a autora, o saber médico/pedagógico estabelece um novo tipo de educação do corpo para possibilitar a constituição de um novo ser cidadão, que atenta aos anseios da República e a ordenação em nome de uma raça sadia.



Sob os auspícios do movimento *escolanovista*, as primeiras décadas do século XX foram alvos de mudanças nos sistemas escolar no que tange à valorização do discurso vindo da psicologia, na tentativa de compreender a criança que se pretende educar e na valorização da disciplina. O saber médico se faz presente em todas as temáticas relacionadas à infância, estabelecendo padrões de (a)normalidade, estabelecendo etapas “evolutivas”, tanto individuais, quanto do grupo familiar.

Tecendo estudos sobre a infância no âmbito escolar, destacam-se as pesquisas de Rocha (2005), que analisa algumas estratégias agenciadas pelos médico-higienistas durante o século XIX e XX. Práticas e representações dos médico-higienistas foram de fundamental importância para a naturalização de hábitos ditos saudáveis, fisicamente e mentalmente, nas crianças. Segundo a autora, o campo político é o que mais interessa elaborando uma abordagem do ponto de vista da inspeção médica para uma melhor formação do cidadão.

São as décadas de 1900 e 1910 que nutriam os frutos iminentes que germinavam desde o final do século XIX. Refirimo-nos às influências dos discursos médicos. Nesse ponto, as crianças foram enquadradas em dispositivos de disciplina, assegurando espaços específicos para as mesmas. Nessa perspectiva, a escola se materializa em lugar da saúde. Sua organização reveste-se de uma dada visibilidade, cujos espaços e a conduta de seus professores dão testemunho de salubridade, de normalidade. No investimento médico higienista na escola, professor e espaço escolar também são agentes de vigilância, de inspeção.

Durante nossas pesquisas no estágio de mestrado sanduíche na Universidade Federal de Minas Gerais, entramos em contato com pesquisadores que trabalham a História da Educação na perspectiva do olhar voltado para a cidade. A obra de Faria e Veiga (1999) questiona a relação da educação com os lugares de construção de uma Belo Horizonte moderna, na passagem do século XIX para o XX.

As fontes pesquisadas pelos dois estudiosos são prontuários encontrados no sótão da Secretaria de Justiça de Minas Gerais. Apreendemos uma tentativa de construção de identidade para a infância, em uma relação de alteridade entre as instituições e as crianças:

Ao darem entrada no Abrigo Afonso de Moraes os meninos eram imediatamente identificados. Nesse procedimento, simples e aparentemente burocrático, criava-se seu passado e definia-se seu destino. Para registrar aquele menino que chegava era preciso criar uma representação de suas relações como o coletivo, era preciso saber quem era ele. Uma representação da identidade dos meninos, elaborada por um outro, dentro de uma estratégia discursiva médico-policial, como

podemos perceber nos registros dos prontuários (GREIVE e FARIA, 1999, p. 79).

Portanto, as crianças que tiveram suas memórias relegadas aos sótãos e porões foram trazidas a lume por Faria e Veiga (1999), escrevendo uma história da infância produzida pela modernidade, história que se configura como um percurso entre o mundo dos mortos para o mundo dos vivos, uma nova trajetória sobre a infância.

### 1.3 Estruturação dos capítulos

Escriturar esta narrativa é admitir que seja apenas uma das muitas possíveis sobre a modernidade pedagógica, pois apropriamo-nos de pensamentos de diversos autores, disjuntos dos locais teóricos de onde falam, visto que o conhecimento enquadrado em determinada corrente histórica, poda a fluidez das idéias ao construir nosso objeto. Portanto, nos (re)apropriamos do pensamento das correntes de pensamento tanto da História Cultural como do Pós-estruturalismo, inferindo cautela para que as idéias não se apresentem com incoerência.

Assim, nosso trabalho constitui-se pelo **primeiro capítulo** presente, intitulado **“Pra começo de conversa”: a história de uma pesquisa**, no qual fizemos um itinerário acadêmico e subjetivo da nossa pesquisa, com formas de ver e dizer a história, os desejos, angústias e inquietações inerentes à construção histórica.

No **segundo capítulo**, intitulado **Educar corações e mentes, entre o “novo” e o “velho”: a educação no início do século XX**, situaremos a questão da educação no cenário brasileiro, o início do século XX, abordando as condições de possibilidades de construção de discursos que articulavam a necessidade de nomear a educação como a principal ferramenta para se alcançar a modernidade. As principais capitais dos estados brasileiros, como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte se transformaram em espaços de guerra e batalha entre os discursos em prol de uma sociedade civilizada. Para tanto, apropriamo-nos da produção intelectual da época, elaborada pela elite letrada do país que se julgava legítima na dianteira do pensamento de fundação de um novo país.

No **terceiro capítulo**, nomeado como **“Espelhos das Palavras”: o que dizem ser moderno e pedagógico nas memórias e periódicos campinenses**, pretendemos construir um movimento inicial de interrogação, no sentido de que modernidade era essa tão desejada pela sociedade campinense e como os discursos do moderno pensaram o educar na cidade de

Campina Grande, no período selecionado. Analisaremos a emergência de tais discursos e de como esses passaram a nomear, classificar e instituir Campina como uma cidade que deveria se educar. Para isso, elegemos, como fontes básicas deste capítulo, as memórias narradas na obra de Ronaldo Dinoá (1993) e os jornais escritos que circulavam na época.

## **2 EDUCAR CORAÇÕES E MENTES, ENTRE O “NOVO” E O “VELHO”: A EDUCAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XX**

### **2.1 Cartografando uma geografia educacional na modernidade**

No Brasil, as primeiras décadas do século XX, mais precisamente a década de 1920, assistiram a grandes aventuras sociais, econômicas, políticas e culturais<sup>10</sup>, dentre elas, as que lutavam por uma remodelação da educação. O Movimento da Escola Nova ganha grande visibilidade e dizibilidade no debates pedagógicos educacionais, e mesmo com a proposta de nova em seu nome, retoma discussões já empreendidas ainda no final do século XIX, deslocando-as com uma nova roupagem, como a obediência aos ditames da higiene e da disciplinarização de corpos e mentes de meninos e meninas, o respeito pelo método intuitivo na construção do conhecimento do aluno, a centralidade no educando das relações de aprendizagem e o caráter racional da escolarização (VIDAL, 2000, p. 497-517), pondo essas discussões a desfile, como estilistas de uma nova coleção que utilizam retalhos da coleção passada.

O discurso escolanovista é entendido por nós como representante de valores, apontadores de batalhas entre o “novo” e o “velho”, pois materializam desejos e assinalam a transição de uma educação “tradicional” para uma educação “moderna”. Contudo, segundo estudos mais recentes no campo da História da Educação, as críticas do movimento escolanovista à educação “tradicional”, aproximam-se mais de um exercício de retórica, no sentido de que muito do que era visto e dito como tradicional<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Podemos destacar, por exemplo, a construção de uma nova identidade brasileira, bastante nacionalista, através do movimento modernista e das elites intelectuais do país; os protestos e manifestações operárias, culminando na criação do partido comunista; a insatisfação, por uma parte da sociedade brasileira, com as estruturas do poder, manifestada com o movimento tenentista; a crise do café, como desdobramento da quebra da Bolsa de Nova York causando uma grave crise política, econômica e social.

<sup>11</sup> E o que entendemos por um modelo de educação tradicional? Diga-se de passagem, que acreditamos que os processos de educação e de subjetivação da mesma são descontínuos, heterogêneos, plural e que atendem ao momento histórico vivido, em cada espaço específico arrolado com as condições de possibilidade de sua efetivação variante. Mas, pensaremos a educação tradicional como uma experiência vivida nos espaços de Brasil a dentro, pertencedora de algumas características comuns, como por exemplo a admoestação sofrida pelos educandos. Mesmo sabido da burla com que alguns alunos escapavam de tal prática, o caráter vexatório era comum em algumas situações. A alfabetização obedecia aos primeiros acordes com a educação dos gestos, alternando momentos suaves e de extrema força (palmatória e castigo físico). A disposição dentro de sala de aula, guardando-se as devidas

foi ressignificado e reapropriado, o que se negava em material e método, foi reaproveitado sob o signo do novo (VIDAL, 2000, p. 497-517).

No entanto, achamos de fundamental importância tecer uma amostra do contexto histórico, para uma melhor compreensão do cenário favorável que contribuiu para a construção de uma discursividade sobre educação e modernidade no Brasil. A modernidade caracteriza-se como terreno fértil na formação de espaços de dizibilidade de novas leituras e novos conceitos de educação e escola<sup>12</sup>. Faz-se necessário interrogar: quais modelos de educação a ascendente República do Brasil estava querendo, gestando e articulando? Em que condições de possibilidade histórica se produziram os discursos referentes à educação brasileira, no início do século XX? Quais formas de construir uma educação “ideal”, a partir de tais discursos emergem nesse momento?

A experiência histórica vivenciada, neste momento, não só é fecunda para o estudo sobre a História da Educação, como também para uma análise das condições de possibilidade discursiva na Paraíba, mas especificamente em Campina Grande (problematizada nos próximos capítulos), sobre educação, que descontinuamente, de maneira particular e em certas proporções, interagem, aproximando e/ou afastando, em alguns momentos, os discursos de ordem mais geral, de um debate mais amplo. Os

---

especificidades, organizava-se de forma clássica: “do outro lado da sala, frente aos alunos, onde estava a sua banca de mestre-escola, montada sobre um tosco estrado [...] observava a turma com olhar severo e vigilante” (ALMEIDA, 1962, p. 62). No entanto, a educação tradicional, no final do século XIX e início do XX, ainda funcionava em residências, dividindo espaço no cenário educacional com as poucas escolas existentes. Segundo Faria Filho (FARIA FILHO, 2007, p. 144): “[...] escolas cujos professores eram reconhecidos ou nomeados pelos órgãos de governo responsáveis pela instrução e funcionavam em espaços improvisados, geralmente na casa de professores, os quais, algumas vezes, recebiam uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel”.

<sup>12</sup> Data do século XIX as primeiras discussões sobre a dilatação e desenvolvimento da instrução no Brasil, discussões essas tecidas nas Províncias referentes mais especificamente a instrução pública (FARIA FILHO, 2007, 135-138). A partir do contexto histórico em questão, a escola privada, como também a pública, passaram por um gradual processo de organização escolar. Um dos sinais de modernização da educação no país foi o deslocamento do modelo das cadeiras isoladas para modelo de grupos escolares, ou mesmo para educandários particulares. Ao que se refere ao modelo de grupos escolares, especificamente, Pinheiro (2002) analisa a experiência da origem dos grupos escolares na Paraíba e, em linhas mais gerais, tece comentários sobre o surgimento de tal modelo no Brasil. Segundo Pinheiro (2002), o novo tipo de instituição surge primeiramente em São Paulo (1894), no qual passa a ser modelar para o resto do país, que se espalha de forma descontínua e desigual atendendo as necessidades e momentos históricos específicos de cada localidade, como o primeiro grupo escolar em Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte (1906); no Rio Grande do Norte, na cidade de Natal (1908); no Espírito Santo, na cidade de Vitória (1908); em Santa Catarina, na cidade de Lages (1911); e, na Paraíba, as idéias de criação de grupos escolares datam de 1908, com pedido de reforma educacional, em 1911, pela diretoria-geral de Instrução Pública que almejava, prioritariamente, a divisão do ensino em elementar e complementar, que o ensino seria ministrado em escolas isoladas e grupos escolares, e que as disciplinas professadas nas escolas seriam distribuídas por quatro anos. O modelo de cadeiras isoladas representaria o modelo tradicional de educação e as “escolas reunidas” e grupos escolares representariam o moderno, o modelo que viria a suplantando o atraso educacional que perdurou por muito tempo no país. Para uma melhor visualização do tema, conferir: PINHEIRO (2002).

discursos estão alinhavados em uma rede de relações históricas descontínuas, na qual os enunciados sobre educação estão imersos em acontecimentos e contextos que o historiador deve indagar em sua singularidade<sup>13</sup>.

No final do século XIX, o grande questionamento que se infligia à elite letrada do Brasil era como inserir o país na modernidade. Arrolado a isso, outras inquietudes diagnosticavam uma sensível crise de identidade nacional por não pertencer ao “místico” convívio, em pé de igualdade, com os países considerados modernos, progressistas e “evoluídos”. Inquietudes que podemos denominar de desencanto com a situação em que o Brasil se encontrava, naquele momento de transição da Monarquia para a República.

Nas primeiras décadas do século XX, alguns anos se passaram desde a proclamação da República e os intelectuais que se viam desencantados com a situação de pobreza, atraso, inferioridade, também se questionavam sobre o caminho que o país deveria percorrer para alcançar a tão desejada modernidade, viam em si, os responsáveis por trilhar esse caminho; enxergavam em seus ofícios, um espaço legítimo enquanto um lócus de construção de uma nova identidade para Brasil; cabia a eles fazer crescer o país de maioria analfabeta, pois para eles, naquele momento, “o Brasil é um país que possui os requintes das civilizações decadentes sem nunca lhes haver conseguido o prestígio e a imponência” (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 198).

A idéia de crise nacional proliferava nas conversas e debates entre os letrados; os partidários de defesa do modelo político monárquico culpavam a República pela desordem e instabilidade que o país se encontrava. O Império era visto e dito como o tempo do equilíbrio, ordem e tranquilidade, enquanto que, na República, a desordem, o “anarquismo” e a instabilidade decretam o caos urbano, os movimentos de trabalhadores e suas reivindicações (boicotes, sabotagens, destruição de equipamentos das fábricas), de forma direta e indireta, solaparam o novo regime. Multidões de analfabetos foram formadas através dos desdobramentos da transição da Monarquia para a República e o desamparo ao trabalho foi elencado como um dos principais motivos. O analfabetismo foi considerado como um grande entrave ao progresso e, também, nomeado e classificado como o possível causador da degeneração do povo brasileiro.

---

<sup>13</sup> Segundo Fischer (1995, p. 31), no que se refere ao estudo das singularidades dos discursos, a pergunta que se deve fazer é “porque essa singularidade acontece ali, naquele lugar, e não em outras condições?”.

No entanto, mesmo com a perplexidade diante do que se considerava como grave crise, importantes modificações no setor político e econômico pintaram imagens para novos valores capitalistas que, neste momento, atravessam o cenário brasileiro. Práticas capitalistas foram estabelecidas entre o Brasil e outros países da Europa e com os Estados Unidos, não apenas no sentido etimológico da palavra, mas também, no sentido de intercâmbio simbólico em via de mão dupla. O Brasil ganha destaque como um grande exportador de matérias-primas, como algodão, açúcar e café, e como importador de valores, costumes, hábitos e estilos de vida estrangeira (OLIVEIRA, 2002).

Neste contexto, o Brasil constrói um espaço propício para o desenvolvimento dos ideais de modernidade, progresso e civilização. Para se alcançar tais ideais, era preciso extinguir tudo que expressasse o atraso, o antigo e o arcaico. Uma batalha entre o “velho” e o “novo” foi travada em nome de um anseio progressista e se configurando enquanto uma das condições de possibilidade para a emergência dos discursos sobre a educação. Era preciso esquecer o passado colonial como condição para a construção de um país moderno como se desejava. Esquecer o passado e edificar o futuro adotando modelos de civilidade européia<sup>14</sup>. O crescimento das cidades e, conseqüentemente, as transformações dos espaços urbanos põem em voga novas práticas de higienização e sanitização, limpando e varrendo o que poderia denegrir a imagem de uma república limpa, fomentando-se, assim, um movimento histórico de construção e experimentação de uma certa modernidade.

A gestação de um país moderno está relacionada com a construção de práticas educativas. A educação torna-se, nos discursos dos intelectuais da época, um dos elementos mais importantes nesta constituição, não por outro motivo, que os intelectuais

---

<sup>14</sup> Mesmo no final do século XIX, intelectuais brasileiros que iam para a Europa, tanto para estudo, como também para lazer, acabavam por trazer modelos de civilidade influenciados pelas correntes científicas em voga na época, como o positivismo francês e o evolucionismo inglês. Sobre isso, Carvalho (1987) nos mostra como os ideais europeus foram utilizados no Brasil de maneira estratégica por determinado setor da sociedade. Segundo o autor, o grupo social representado pelos militares se sentiu atraído pela visão positivista da sociedade e da república, configurando-se em uma controvérsia, uma vez que para os positivistas um governo militar não era bem visto. Entretanto, ocorre uma adaptação das idéias positivistas, os militares apropriam-se do viés cientificista (Cf. CARVALHO, 1987, p. 27-8). Ainda sobre a influência das correntes científicas no Brasil, segundo Schwarcz (1993, p. 18), “as elites intelectuais locais não só consumiram esse tipo de literatura, como a adotaram de forma original. Diferentes eram os modelos, diversas eram as decorrências teóricas. Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava”.

teceram vários projetos para a educação brasileira em um momento em que o Brasil estava sendo reinventado pela elite letrada, refundando um novo país, um novo povo<sup>15</sup> e uma nova nação. Segundo Couto<sup>16</sup>:

A educação do povo é o nosso primeiro problema nacional, primeiro porque o mais urgente; primeiro, porque salve todos os outros; primeiro porque resolvido, collocará o Brasil em par das nações mais cultas, dando-lhe proventos e honrarias e lhe afixando a prosperidade e segurança; e se assim fez o primeiro, na verdade se torna o único (COUTO, 1927, p. 19).

Ser moderno, no Brasil do início da República, é aceitar que é impossível permanecer com a situação em que se encontrava o país, uma situação de pobreza gritante e a falta de reconhecimento frente a outros países de referência no mundo, pensar moderno é pensar em medidas imperativas para regenerar a Pátria. Então, como promover a regeneração do povo brasileiro, fazer uma “revolução” dentro da ordem? A resposta foi dada da seguinte forma por Carneiro Leão:

É preciso uma agitação nacional. Que todas as forças inuteis se movimentem e actuem e marchem para o progresso. Como obter esse prodigio? Sacudindo o povo, tirando-o da inércia, dando-lhe possibilidades de movimento, educando-o, preparando-o para a civilização e para a vida. Que elle se torne uma força productora (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 199-200).

<sup>15</sup> Para alguns intelectuais do início do século XX, o Brasil não poderia prosperar com um regime de governo caucado na República, pois a própria palavra remete a um regime de participação popular e como obter uma participação do povo se a massa populacional do Brasil é analfabeta? Desejava-se um povo aos moldes do modelo europeu, engajado com revoluções, culto e bem-comportado. No entanto, o que se via, era um país extenso, com realidades culturais diversas, então era preciso primeiro, unificar o Brasil culturalmente, homogeneizar, elaborando assim, um projeto de nação baseado na unidade. Para um estudo mais refinado, conferir: ROCHA (1995).

<sup>16</sup> Miguel de Oliveira Couto foi um médico bastante conceituado no início do século XX, no Brasil, catedrático na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e presidente da Academia Nacional de Medicina. Exerceu grande influência aos estudos sobre a saúde e a educação por se preocupar com o rumo do país e por considerar que “No Brasil só há um problema: a educação do povo” (COUTO, 1927). Seus escritos tornaram-se lema da Academia Brasileira de Medicina. Suas publicações nos Boletins da Academia Brasileira de Medicina dar a ver e a dizer o quanto era urgente a necessidade em pensar a educação e por em prática novas medidas de remodelação dos hábitos da população. Uma publicação, em especial, tornou-se folheto, ato instituído pelo Conselho Municipal do Distrito Federal em meados de 1927. Houve uma ampla divulgação do folheto na imprensa e principalmente nas escolas públicas, seus escritos ecoaram durante anos, visto que seis anos após a publicação dos folhetos, o serviço de Publicidade do Ministério da Educação e Saúde, no ano de 1933, distribuiu cem mil exemplares no país. Cf. Rocha (1995, p. 28-29).



O povo brasileiro, massa “analfabeta, ignorante e incapaz de trazer o mínimo de desenvolvimento, a mínima vantagem ao progresso nacional” (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 22-23), passou a ser dito e visto como apático, indolente, doente e degenerado, como alguém que estava amarrado a atuação dos vários profissionais, como um ser que precisava de cuidados específicos para se constituir enquanto cidadão brasileiro. Modelar o brasileiro em cidadão sadio era um investimento em longo prazo para os governantes. A elite intelectual do início do século XX, formada por médicos, engenheiros, professores, entre outros, constituía-se de conhecimentos especializados e tomou para si a tarefa de intervir, racionalmente, na construção de uma moderna nação, rumo à civilização. Três palavras configuram-se no bojo das condições de emergência para uma discursividade sobre educação e modernidade como “salvadoras da pátria”, quais sejam: moderno, modernidade e modernização. Cada qual, com seu sentido e significado específico, desenha uma conformação singular e descontínua nas relações que se estabelecem entre si.

O moderno traz consigo conotações, inicialmente, de batalha, conflito, combate, enfrentamento entre o que é nomeado de tradicional, de raízes culturais com um novo modelo, uma nova forma de pensamento, com o que está na ordem do dia. Ser moderno, na década de 1920, é viver com uma ameaça de perda de referências históricas e a tentativa de aceitação do que é posto como mais adequado, a partir daquele momento. Ser moderno, como já disse o historiador Oliveira (2002), é adquirir “conotações simbólicas associadas ao exótico, ao revolucionário, ao místico, ao alumbramento, ao encantamento” (OLIVEIRA, 2002, p. 21). Ou, ainda, como disse Rezende (1997, p. 16), “ser moderno é quase uma necessidade de sobrevivência, uma imposição, é ser avançado, embora, é claro, o seu conteúdo não expresse, na maioria das vezes, a aceitação do novo como ruptura/revolução, mas o novo enquanto simulacro, fetichizado”.

A modernidade envolve dois aspectos importantes: a individualização do sujeito, com sua emancipação e a idéia de liberdade, como também, envolve aspectos do progresso socioeconômico. A busca pela novidade, pelos novos modelos de organização do mercado, novas técnicas de trabalho que acelerassem a produção em larga escala, novas condutas higiênicas, racionais e a cientificidade das relações sociais, marcam um espaço de vislumbramento, veneração e desejo ao progresso. A modernidade encanta e desencanta ao mesmo tempo, em um jogo de dualidade constante, catalisador de sensações e de sentimentos controversos. Em uma trama moderna, vários gêneros se

confundem em sua encenação: o trágico, o cômico e a ficção habitam o mesmo cenário, mas “a trama da modernidade é, na verdade, um drama: a inquietude, o sentimento de solidão, a super-organização, o controle e angústia diante de muitas faces e dissonâncias do moderno” (REZENDE, 1997, p. 110).

A modernidade aclama a mudança, os deslocamentos, as remodelações e se atemoriza pelo que tais modificações podem causar na sociedade. Os centros urbanos passam a se compor como espaços de estranhamento e de sedução, todos os sentidos humanos se inebriam com o espetáculo citadino, luz e escuridão, som e silêncio, cheiros e aromas, sabores e dissabores, texturas lisas e estriadas se misturam em um exercício cotidiano de afloramento das subjetividades humanas. O sagrado e o profano convivem com os símbolos do progresso e da ruína.

Era preciso a “materialização” do sentimento de modernidade para pôr em prática formas objetivas de se adquirir o progresso. Entra em cena a modernização com equipamentos modernos, com a burocratização dos aparelhos do Estado, seus projetos arquitetônicos, educacionais, sanitários, de razão prática e a reorganização das cidades e seus espaços. A expansão industrial nas grandes cidades pôs em cena um contingente expressivo de forasteiros em busca de novos postos de trabalho, a massa de migrantes estabelece relações que viabilizam o fenômeno capitalista, deslocando o sentido da relação do indivíduo com a natureza.

A emergência de novos grupos sociais na paisagem brasileira, como bacharéis, médicos, jornalistas, advogados e engenheiros, por muito, modificou as formas de viver da população através de normas de condutas, regras de comportamento e códigos a serem seguidos em vários âmbitos da sociedade como um todo, seja na saúde, como também na educação, economia, política etc. É importante chamar a atenção para esse momento porque aparece não em cena, mas sim nos bastidores, uma categoria regente que é o poder, mas não o poder em forma centralizada, mas sim multifacetada nas relações que estabelece na formação de sujeitos civilizados, comedidos, normatizados, trabalhadores e obedientes aos códigos da boa civilidade, válido também para alunos bem comportados e docilizados nas escolas e fora delas, marcando suas formas de ser, pensar e agir. A sociedade moderna é uma sociedade disciplinar, modeladora e controladora de corpo e mente. A sistematização dos saberes e a normatização social se produzem enquanto relação, pois o poder não é algo que é disseminado a partir de um lugar unitário, não é estável ou mesmo apropriável, mas sim fugidio, efêmero, fluido,

bem maleável que atravessa os corpos e transpassa todas as relações sociais<sup>17</sup>, políticas, econômicas e afetiva. (FOUCAULT, 1987, p. 117-119). O poder é tão inapreensível que se exerce através dos saber-poderes, a partir de construções históricas de discursos instituídos<sup>18</sup>.

No início do século XX, todas as transformações ocorridas nos setores econômico, político e social propiciam remodelações e deslocamentos para ordens liberais e burguesas dos costumes educacionais no país. Novos comportamentos são gerados, evidenciando, naquele momento, a entrada em cena do ambiente urbano nos interesses pessoais de cada sujeito, as ruas e as instituições de ensino das grandes cidades dão vazão para as transformações que curariam o Brasil do atraso face à modernidade, ensejados por novos discursos convidando os sujeitos a subjetivarem as novas práticas.

A elite letrada do Brasil utilizava dos procedimentos, argumentos e métodos científicos como a principal arma contra a situação de atraso que julgava permear o país. Detentores da “verdade” por acreditarem nos preceitos científicos, os discursos desta elite produzem uma série de práticas que disciplinam os sujeitos e a interação entre si, para uma boa convivência harmoniosa, seguindo condutas consideradas cientificamente saudáveis e verdadeiras. O maquinário discursivo produzido pelos letrados é filho da consonância do desejo particular em narrar as necessidades de sua sociedade e a precisão desta sociedade de ser maestrada, decantada, cirurgiada e salva do que ainda havia de rural, através da ciência. Torna-se imprescindível que a sociedade brasileira seja articulada com todas as formas de saber especializado, como o saber médico, jurídico e pedagógico, apresentando aos cidadãos um modelo de sociabilidade e sensibilidade a ser seguido. O sentimento de vida aos padrões íntegros, higiênicos e salutareos se apresenta, em uma relação de alteridade, como o novo “eu” diante do sentimento de morte dos ideais ditos atrasados, o “outro”.

A racionalidade técnico-científica moldando a realidade política, econômica e social era considerada sinônimo de progresso pela elite urbana, que passou a construir

---

<sup>17</sup> Segundo Foucault (1989, p. XIV), o poder funciona como “uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado, ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação.”

<sup>18</sup> Importante conferir o estudo de Foucault (1987, p. 117-119) em “Corpos Dóceis”, em que o autor realiza toda uma historicidade de como nasce a sociedade disciplinar a partir da fomentação capitalista-industrial; de como nasce o estudo do corpo como objeto e alvo do poder.

“regimes de verdade” em combate a atitudes desviantes que ameaçasse a ordem e a imagem que se estava lapidando para o Brasil. Ao Estado, caberia o dever de afastar o obscurantismo e promover um grande projeto, tendo por base a racionalidade para a sociedade brasileira. Órgãos e instituições de comando e ordem precisam ser arregimentados no sentido de ordenar o que os seres humanos têm de próprio, a sua singularidade, as suas paixões e desejos mais irracionais; o humano passa a ser “demasiadamente humano” para uma sociedade homogênea e mecanicista que se pretendia. As diferenças e contradições humanas são alvejadas pelo o que se constitui como “regimes de verdade”, no qual estimulam, ou mesmo inventam, os pontos sensíveis de cada cidadão na prática de “bons” hábitos. A noção do educar parece ganhar um sentido civilizatório, nomeando e classificando os velhos hábitos de sensibilidade e sociabilidade educacional como negativos e atribuindo obrigação educacional aos gestores:

[...] o dever máximo dos políticos em um país, como o nosso, em que as realidades sociais estão abaixo das instituições, é exercer justamente essa tutela, essa ditadura mental que José Bonifácio quis exercer e não o pôde, infelizmente, para o Brasil, senão por tão curto prazo (CARDOSO, 1981a, p. 57).

A ditadura mental que se pretendia instituir no Brasil se insere em um mar de subjetividades capitalistas, a reorganização da sociedade, a prática da “revolução” dentro da ordem, mergulha-se no oceano da democracia em busca da organização social do trabalho, incorporando a “massa inculta” aos ditames de um projeto civilizatório: organização, trabalho e ordem. Era preciso educar os menos providos de cultura, pois “instruir é formar cidadãos, é sanear mentalmente, é fundamentar os laços da coletividade dentro da unidade da Pátria” (CARDOSO, 1981b, p. 109). A educação sofrerá um deslocamento de sentido, na qual deixará apenas de exercer suas funções meramente pedagógicas para atuar, efetivamente, na educação nacional, em questões mais globais referente à Pátria. O Brasil precisava ser redimido do atraso, “pecado” que só a educação o salvaria, e, como em um “purgatório”, as novas gerações brasileiras teriam que reconhecer, trabalhar e operacionalizar a entrada do país no “reino” da modernidade:

[...] nesta época de civilização de base científica, onde tudo se procura fazer pela cultura, a educação é a maior necessidade do Brasil. No nosso país precisamos de cultura, por toda a parte, e

para tudo: cultura física, higiênica, profissional, mental, moral, social, política e cívica (CARDOSO, 1981a, p. 57).

Políticas de controle social como reforma sanitária em combate às epidemias e endemias eram proporcionadas por uma educação higiênica dos indivíduos; vários projetos com base na eugenia configuram-se em estratégia do governo para que a sociedade alcance a regeneração e a edificação. A escolarização passa ser um procedimento legitimado pelo poder como arma poderosa, rica e respeitada a favor do progresso, e é em nome desse progresso que a identidade nacional vai sendo inventada para equiparar o Brasil aos países mais desenvolvidos da época. As escolas tornam-se vínculos para a implantação dos ideais republicanos e também para produzir discursos de verdade.

A noção de educação, nesse momento, está dicotomicamente frágil, controversa no caminho percorrido entre o discurso e a prática, pois as imagens construídas na malha discursiva da época ao que se referem aos sujeitos – homens, mulheres e crianças modernos– destoam das condições de vida de muitos destes. Mais especificamente às crianças, existe um contraste entre a criança limpa, polida, dócil, disciplinada e educada, daquelas que viviam da própria sorte nas ruas. Aos que não atendem às demandas modernas, por não terem condições financeiras para terem acesso aos espaços de educação, sociabilidade, salubridade e moralidade, resta construir novas identidades. Novas identidades com a nomenclatura marginal, como o menor delinquente, o criminoso, o mendicante e até a prostituição infantil (MOURA, 1999). A rua, como ambiente poliformo que é, torna-se palco para deslocamentos de cenas que contrapõem as representações inventadas de como ser criança nos discursos dos letrados, pois “a identidade da criança e do adolescente é construída, [...], a partir de elementos que incorporam o idílico e a relação com o sagrado, a partir de características como temeridade, imprudência, fraqueza e fragilidade, bem como a partir da idéia de futuro da pátria em gestação” (MOURA, 1999, p. 5).

A dicotomia presente na discursividade acerca da identidade infantil entre a rua enquanto espaço poliformo e até mesmo perverso, e a infância, visto como um estágio da vida frágil, sagrado e idílico, leva os intelectuais da época a elaborarem e instituírem políticas de intervenção. Ora, seria bem mais conveniente estipular uma fragilidade e uma corrupção inerente à natureza da criança para legitimar políticas de normatização e

disciplinarização advindos do Estado para classificar, controlar e confinar os menores tidos como desviantes.

A identidade da criança e do adolescente recorta-se no mundo dos adultos e nele se revela em seu significado pleno: no interior das relações de idade, o idílico e o sagrado se perdem, enquanto temeridade, impudência, fraqueza e fragilidade – que remetem para a necessidade de proteção, tutela e cuidados permanentes, emanados do mundo dos adultos – e mesmo a idéia de futuro da pátria em gestação – por meio da qual o menor se define sob o ângulo das determinações capitalistas – legitimam o teor das relações de poder que se reproduzem no universo da família, no mundo do trabalho, no mundo visto como socialmente marginal, que freqüentemente têm, na violência, um denominador comum. Construção social, a identidade da criança e do adolescente aponta muito mais para um significativo fechar de olhos diante dos termos nos quais se reproduzem as relações de idade nas primeiras décadas republicanas, quer no mundo do trabalho, quer fora dele (MOURA, 1999, p. 10).

Educação era um termo que indicava um sentido respeitável aos que o detinha; exalava um certo grau de civilidade e estava na ordem do dia ser polido, refinado, no qual o corpo não se permitisse aos excessos e os gestos fossem comedidos, objetivos e precisos em suas finalidades. Postura ao sentar-se, o bem falar, o bem vestir, o uso racional do tempo era visto como sinônimo de proeza e prestígio. Estava se configurando todo um arsenal de civilidade e de bom gosto, constituindo-se, assim, como um capital simbólico que solapava o estilo tradicional de sociabilidade.

O cenário brasileiro tornou-se propício para a fomentação de uma tríade caucada na saúde, moral e trabalho. Vivia-se, no Brasil, um “entusiasmo pela educação” (CARVALHO, 1989), vários setores da sociedade e os diversos profissionais que o constituía viam a educação como ferramenta capaz de formular uma concepção otimista de se construir uma nação saudável; a educação passa a ser um grande instrumento de regeneração social, deslocando-se da visão pessimista do século XIX com suas teorias raciais que tatuaram na pele e no destino da população brasileira uma quase total descrença no progresso do país.

Para uma nação se constituir e se firmar enquanto moderna, precisava incutir na mente e nos hábitos das pessoas, por meio da educação, as noções de higiene. Saúde,

moral e trabalho apresentavam-se enquanto elementos indissociáveis na campanha educacional e mostravam-se como:

uma espécie de jogo de espelhos: hábitos saudáveis que moralizam; uma vida virtuosa e saudável; moralidade e saúde são condição e decorrência de hábitos de trabalho; uma vida laboriosa é uma vida essencialmente moral e saudável etc. Nesse espelhamento, o trabalho aparece como síntese da sociedade que se pretende instaurar. Sinônimo de vitalidade, o ‘trabalho metódico, adequado, remunerador e salutar’ era, nesse jogo de espelhos, o antídoto para os males do país, condensados em representações das populações brasileiras como indolentes e doentias. [...]. ‘Regenerar as populações brasileiras, por meio da higiene e da educação, era solução que descobriram como alternativa aos impasses postos pelos deterministas sociais (CARVALHO, 2002, p. 284).

O saber é manuseado de diversas formas nos diferentes momentos da República, mas podemos dizer que neste movimento histórico de construção de uma certa modernidade houve um investimento no saber/poder e entre os elementos mais importantes nesse cenário, a educação foi um alvo bastante visualizado como um saber regenerador, a partir da década de 1920, e a escola como uma das instituições mais destacadas.

Ainda no final do século XIX, a cidade de São Paulo dar, a saber, uma proposta de reforma do sistema educacional, proposta por Caetano de Campos, solicitando uma escola modelar. E, afinal, o que se entendia como escola modelar naquela época? Seria a escola que se “dá a ver”, um corpo institucional dotado de visibilidade e dizibilidade, ou seja, as escolas, a partir daquele momento, teriam que se municiar de uma dada notoriedade que divergia do modelo escolar do Império. Era preciso blasonar o “imponente” modelo de governo da nação; a escola republicana deveria assumir o papel de disseminar a suntuosidade e disciplina do Estado brasileiro. Para tanto, a arquitetura escolar com seus edifícios magistrais indicavam “a altura em que a República colocou desde o início o problema da instrução” (CARVALHO, 1989, p. 24).

Outro aspecto da proposta de reforma do sistema educacional de Caetano de Campos diz respeito à metodologia que a escola deveria utilizar. A visibilidade também lança olhar nas práticas educativas no interior das escolas. O “bom” exemplo das práticas era visto e dito por e para mestres e alunos e a intuição era o método

pedagógico a ser seguido, com seus aspectos e elementos científicos da disciplina mental.

Os discursos científicos<sup>19</sup> em voga na época disseminavam uma imagem ruim da nação brasileira, pois consideravam os elementos negros e mestiços como freio ao ideal moderno e progressista. A predominância de população negra e mestiça<sup>20</sup> não ajudaria na caminhada rumo à civilização, então, era preciso branquear a população, introduzir elementos brancos na formação da nação brasileira, incentivando a imigração européia em grande escala. A eugenia foi um dos pressupostos norteadores na construção de laços sociais regeneradores, como também a educação, como instrumento de disseminação de códigos que valorizassem a atividade do corpo e da mente, a disciplina como método para alcançar a regularidade e homogeneidade de hábitos salutareos.

O combate ao que fosse considerado anti-moderno recaía através dos discursos dos letrados no final do século XIX, uma preocupação com a massa de analfabetos que compunha o cenário urbano das grandes cidades e, na década de 1910, com responsabilidade dos cientistas sociais de regenerar a população brasileira. Contudo, nos anos da década de 1920, há um novo deslocamento de preocupação com a educação através da com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), no Rio de Janeiro. O enfoque nos discursos, nesse momento, é a “educação integral” e não mais o “fetichismo pela alfabetização intensiva”. A educação ganha novas vozes na pretensão de educar corpo e mente, físico e alma, sentidos e significados da subjetividade do educando e deixa para trás a forma de decorar o b-a-bá.

Ao passo que entendemos a modernidade brasileira, no período compreendido nas décadas de 1920 e 1930, como um momento em que a educação torna-se o principal vínculo para a remodelação social, deslocando o sentido de educar, de negar o lugar ocupado anteriormente e subjetivar novas formas de viver e pensar, disciplinadas pelos novos regimes de verdade, é indissociável imaginar as redes de saber-poderes como mecanismos criados para intervir, normatizar e reger o social e o cultural, disciplinando vidas através dos discursos cientificistas, mas que entram em conflito com o que passa a

---

<sup>19</sup> Segundo Schwarcz (1993, p. 13-14), a miscigenação racial brasileira era: “observado com cuidado pelos viajantes estrangeiros, analisado com ceticismo por cientistas americanos e europeus interessados na questão racial, temido por boa parte das elites pensantes locais, o cruzamento de raças era entendido, com efeito, como uma questão central para a compreensão dos destinos dessa nação”.

<sup>20</sup> Os dados quantitativos do final do século XIX apontavam para uma grande quantidade de população negra e mulata no Brasil, chegando a 14,6% e 41,4%, respectivamente (SHWARCZ, 1993, p. 251).



ser considerado práticas arcaicas e com as identidades forjadas no ser pai, no ser mãe, no ser filho e no ser aluno, em relação ao moderno.

Na cidade de São Paulo, uma reforma sanitária proposta pelo seu Instituto de Hygiene, em 1918, propõe uma campanha em prol da educação sanitária. O Departamento de Hygiene Escolar desse Instituto, através de médicos-higienistas, elabora um projeto de intervenção sobre os corpos e mentes das crianças dentro das escolas, com o intuito de regeneração física, intelectual e moral dos educandos.

O projeto do Instituto de Hygiene visava desenhar contornos civilizados na postura moral das crianças e apresentar práticas de higiene social, assim, a definição de regras e normas era tida como importante para a alimentação de hábitos saudáveis e eliminação de costumes viciosos (ROCHA, 2003). A escola, além de ser considerada um espaço de regeneração social, foi também vista como uma interlocutora da política intervencionista pelos médicos-higienistas. A intenção era naturalizar hábitos higiênicos nas crianças, como próprios da “essência” humana, como inerentes ao funcionamento do corpo humano, pois se partia do pressuposto de que a infância era moldável, como uma cera virgem, portanto, fácil de introjetar tais hábitos:

Como um anjo de guarda invisível e silencioso, o sistema de hábitos que se pretendia instaurar não deveria se restringir a um ou outro hábito isolado. Encerrando a criança em um complexo cerrado, sem ponto vulnerável, capaz de dominar-lhe a existência inteira de agir inconscientemente, tal sistema deveria se constituir na própria natureza da criança. A garantia da sua eficácia estribava-se na maleabilidade e plasticidade infantis (ROCHA, 2003, p. 6).

A partir dessa perspectiva, a escola se assemelhava com um hospital, um espaço que materializava a saúde, um dispositivo de saber/poder que norteia condutas de seus agentes (professores, funcionários e alunos) dando testemunhos de salubridade. A escola se torna um lugar disciplinar por excelência, no qual o investimento médico-higienista elege o espaço e os professores, como os próprios agentes de vigilância e inspeção. No entanto, é importante salientar que a cultura escolar gestada neste momento ultrapassa os limites físicos das escolas, no qual a rua se transforma em palco cidadão na construção da “boa” sociedade. Internalizar hábitos higiênicos contribuía para o crescimento das cidades, que estavam em constante crescimento e que tendiam a disseminar um estilo de vida desregrada:

A obediência do indivíduo aos ditames da higiene configura-se como a fórmula que se apresenta ao espírito daqueles que observam e investigam os problemas gerados pelo rápido crescimento das cidades e pelas condutas desregradas da população. Estancar a torrente mórbida, a grande ameaça que pairava sobre a sociedade, era o desafio diante do qual se colocavam os médicos-higienistas. Desafio esse cujo enfrentamento exigia um programa de disciplinamento da população, o qual deveria fundamentar-se na articulação entre higiene e moral (ROCHA, 2003, p. 3).

A escola passa a sofrer forte intervenção, desde a sua pedagogia adotada até a estrutura escolar, mobiliário e materiais de ensino; os discursos da época pintam uma tonalidade de preocupação e cuidado com os instrumentos do cotidiano escolar. A localização da escola era ponto de debate, pois era priorizada a questão da iluminação, ventilação e limpeza, elementos narrados como símbolo do moderno. O discurso médico-higienista cartografa a fomentação do aparelho educacional, definindo a sua localização e afastamento do que poderia ser nociva a boa relação de ensino e de aprendizagem. Estação de trem, cemitério, fábricas, igrejas, prisões e hospitais compunham cenários que tinham que permanecer longe dos olhos e ouvidos dos educandos em seu espaço escolar. Ambientes que provocavam ruídos e exalavam odores fétidos tinham que ser mantidos à distância para não prejudicar o funcionamento da escola, pensada como o lugar do silêncio, obediência, saúde e atenção.

Para que o aluno tivesse um bom desempenho, era preciso disponibilizar bons materiais de ensino; a carteira escolar era tida como um dos símbolos da disciplina, na qual o educando teria que sentar de forma ereta, a postura simbolizava a obediência e as boas condições dessa estrutura eram importantes para que o entendimento e o interesse das crianças não fossem prejudicados. Outros fatores que interligam mobília e material de ensino: as dimensões e disposição do banco, a distância entre o banco e a mesa para exercícios de leitura e escrita, a largura e inclinação da mesa, a proporcionalidade entre a estatura da criança e o mobiliário eram de total relevância. A boa mobília sozinha, entretanto, não é suficiente: se houver a boa disposição da primeira, mas o material não for suficientemente adequado, a criança não aprenderá a desenvolver sua formação da mesma maneira. O aprendizado da criança tanto depende da disposição da mobília quanto da boa qualidade do material escolar básico.

Tudo isso parece se confluir em uma re-elaboração da escola e dos objetivos do trabalho pedagógico em função dos comportamentos infantis, de modo a modelar o corpo e a “alma” da criança por meio da ação escolar. Dessa forma, os educadores devem prestar cuidadosa atenção na hora de pensarem os materiais que vão acompanhar o cotidiano do alunado. A função social do professor é, assim, muito evidenciado como produção e garantia de que a disciplina do aluno seja mantida. Há uma relação quase mecânica na maneira como os educadores devem lidar com os alunos e seus utensílios, segundo Mello (1902, p. 20)<sup>21</sup>:

assim, os livros, cadernos, lousas, lapis, canetas e pennas, cartas geográficas, globos terrestres e quadros, tudo, enfim, quanto constitue o material de ensino deve ser cuidadosamente escolhido pelo educador, na conformidade dos elementos da classe e seu cargo”.

Depreende-se através de alguns fragmentos supracitados como as idéias do Dr. Vieira de Mello estavam em consonância com os ideais *escolanivistas*<sup>22</sup>. Segundo Nagle (1974), a *Escola Nova* foi a principal transformação educacional da Primeira República, a qual sugeria uma completa revisão dos métodos pedagógicos, diversificando e ampliando as experiências educativas, para uma formação mais integral do educando. O *escolanovismo* condenava a metodologia livresca da pedagogia tradicional, transformando a literatura educacional e ampliando-a, a partir de novas leituras. Pretendia introduzir novas disciplinas como a ginástica, o desenho, os trabalhos manuais e o ensino da língua nacional para, assim, constituir-se em um sustentáculo da defesa da nacionalidade.

O tempo escolar foi distribuído entre matutino e vespertino, uma nova grade curricular foi sendo construída incorporando mais disciplinas como, por exemplo, a ginástica, como forma de trabalhar o corpo do educando, estimulando o seu potencial físico e corrigindo o que era tido como desvios e defeitos, em sintonia com os saberes médico-higienistas no projeto de construção de uma identidade de caráter nacional. A escola moderna foi se tornando obcecada pela noção de higiene e pela inspeção

---

<sup>21</sup> Balthazar Vieira de Mello foi um médico-higienista de grande influência em São Paulo no início do século XX. Cursou medicina na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, foi membro da Academia Brasileira de Medicina e colaborou para vários jornais da época. Grande intelectual da área da Inspeção Médica, considerado pioneiro em São Paulo, foi o primeiro Diretor da Inspeção Escolar paulista (1911 a 1920) e médico do Serviço de Higiene, em São Paulo.

<sup>22</sup> Um discussão mais aprofundada sobre o escolanovismo será feita no próximo tópico deste primeiro capítulo.

sanitária, já bastante em voga na Europa há algum tempo. É amarrada em desígnios de uma chamada cientificidade racional bem orquestrada com as teorias raciais que permeavam o Brasil em que a escola moderna foi projetada, incutindo nas crianças hábitos salutareos, decantados como melhores, superiores e imprescindíveis, naquela conjuntura de ruptura com práticas que possuíam anteriormente, com hábitos, então nomeados como atrasados. Nesse sentido, o corpo infantil foi o alvo mais alvejado para se adquirir um maior sentido de civilidade e educação do povo brasileiro, a escola investe nas crianças em seu projeto modernizador em favor da negação da “pedagogia do passado” e em favor da positividade da “pedagogia nova”.

A educação deixa de ser temática de estudo de filósofos e religiosos, passando a assumir o papel de objeto de estudo da ciência. Intervém nessa trama a preocupação de psicólogos, biólogos e médicos. Tal preocupação insere-se num contexto de predominância de discursos e práticas ancoradas nas teses de melhoria da raça (eugenia) e de interferência no meio psicossocial dos sujeitos (higiene). É, nessa perspectiva, que educar também é sinônimo de “educar os genes”, regenerar.

Temos, portanto, de um lado uma educação tradicional, que ainda lutava para permanecer, materializada na dificuldade de rompimento e substituição por novas práticas, que estavam arraigadas nos hábitos cotidianos e subjetivadas por uma longa duração de uma educação heterogênea, sem aportes e materiais didáticos significativos e mantedora de relações de violência e submissão. Ao mesmo tempo, tem-se a institucionalização de uma cultura escolar que “divide”, relativiza e, em certa medida, assume o papel, antes da família, na educação das crianças. Dessa maneira, os poderes circulantes no âmbito familiar na questão educacional são relativizados elevando as relações de poder nas escolas como grande símbolo do moderno. Corresponderá ao saber pedagógico, e aos demais discursos que o permeia, o caráter normatizador que enquadrará meninos e meninas nos mais variados aspectos do cotidiano, desempenhando papel de construtor de um modelo de educação para o país, baseado na norma e na disciplina.

Localizando o discurso pedagógico como um locus enredado por relações de batalhas, enfrentamentos e entrelaçamentos discursivos, podemos situar como uma disposição de vigilância e punição, regramento e privação como estratégia deste saber/poder utilizada pela educação na modernidade pedagógica de uma sociedade capitalista industrial. A norma interage na sociedade disciplinar arrebatando uns e desencantando outros, instituindo verdades, legitimando redes de instituições de

vigilância, tal como destaca o nosso trabalho a instituição pedagógica em consonância com outros saberes como, por exemplo, o saber médico e psicológico, tendo em vista corrigir e alinhar os desviantes e transgressores sociais (FOUCAULT, 1987).

No interior de uma pedagogia dita positiva, os educadores trabalharam e desenharam reformas de instrução pública, no papel de protagonistas de poderes instituídos, objetivados em novas estruturas físicas, equipamentos e livros, como também com novas teorias de educação e aprendizagem, com estratégias simbólicas de engendrar, forjar e maquinar, como os esportes, estímulo à música e brincadeiras organizadas no formato de recreação. O discurso médico age no sentido não de cura ou de inclusão, pois para o ideal de aluno, de educando ou até mesmo de “soldado da nação” não havia espaço para o doente, para os portadores de alguma deficiência física ou mental; estava fora do conceito de aluno qualquer atribuição que não endereçasse sinônimo de saúde, sendo, assim, construídos e instituídos lugares próprios para tais desalinhados, dotados de sentido excludente, como hospitais e hospícios, na tentativa de sanar os males das epidemias e isolar os doentes mentais, que poderiam pôr em risco a sociedade que estava sendo forjada, uma sociedade “normal” (NUNES, 1994, p. 198).

A modernidade ia imprimindo marcas e se inscrevendo no âmbito urbano e no âmbito escolar, modificando a sociabilidade e a sensibilidade educacional, familiar e urbana. A escola se constitui enquanto um espaço modificado e modelador através de práticas e discursos emergidos com uma certa modernidade, trazida pela republicanização da sociedade, no início do século XX. Outras interpretações dão dizibilidade e visibilidade à educação pelo saber/poder pedagógico e por outros saberes que instituem normatizações sociais. A cultura escolar de regeneração, higienização e normatização do espaço educacional se reportava ao cultivo do corpo infantil, nomeando lugares específicos a serem preenchidos, distribuindo espaços devidos; não por outro motivo que a idéia de que o futuro da nação está na educação ainda é recorrente no nosso cotidiano<sup>23</sup>.

Veremos, no decorrer deste trabalho, como novas práticas escolares e como os sujeitos foram construíram a partir do início do século XX, (re)apropriando os discursos elaborados nesse período, principalmente os que elaboram deslocamentos de

---

<sup>23</sup> Um caminho idealizado, então, nesse processo de gestação da nação moderna, em quase todos os pontos do espectro intelectual e ideológico do país, era a reinvenção do país via reconstrução das práticas educativas. Isso ainda ressoa no presente – e é possível ver isso na medida em que, por exemplo, os dois maiores interlocutores da cena política brasileira atual, o PT e o PSDB, quando chegaram à presidência da república, só conseguiram pensar em ações sociais mediadas pelo controle da presença das crianças na escola.

subjetividades tais como a filosofia da Escola Nova. A sincronia da modernidade requeria o abandono, a destruição e a desqualificação do legado que outros tempos históricos deixaram, era preciso direcionar para outros saberes/poderes a competência na batalha contra o dito e visto como tradicional, em favor do moderno, do polido, do refinado, do destro, do ereto, de tudo que indicasse os princípios republicanos de disposição social. No entanto, a modernidade não se impôs de forma fácil, como poderemos visualizar no capítulo três dessa dissertação, quando os discursos dos jornais de Campina Grande se digladiam na batalha entre o “novo” e o “velho”.

Para tanto, pedimos licença ao leitor, para uma melhor compreensão desse momento histórico, para visitarmos uma instância que julgamos de fundamental importância histórica para o desenvolvimento deste trabalho, uma instância produtora de verdades, qual seja: o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Movimento que produz uma discursividade sobre a educação no Brasil, que constrói um saber especializado, preocupado com o futuro da nação através da educação infantil, influenciando tanto esferas públicas, como privadas. A ascensão do Estado Novo e a contribuição do *escolanovismo* são primordiais para o entendimento da produção e construção de uma discursividade acerca da educação e da modernidade, por se considerar legal e legítimo em tal empreitada.

## **2.2 – O Movimento dos Pioneiros da Escola Nova e os discursos na produção de encruzilhadas<sup>24</sup>**

Desde o início do século XX, o sistema educacional brasileiro estava se constituindo, mas não estava consolidado de fato. Os problemas que existiam referentes à educação tornaram-se mais contundente a partir da década de 1920, a instrução pública foi alvo das preocupações das elites letradas da época. Muitos intelectuais fizeram parte do movimento da Escola Nova, dos mais variados lugares e de diferentes posições ideológicas, no entanto, alguns ganharam maior destaque no cenário nacional

---

<sup>24</sup>Nos apropriamos do conceito de encruzilhada a partir da acepção de Albuquerque Júnior (2009) e o resignificamos diante da nossa problemática, pois por encruzilhada denominamos os espaços e territórios construídos e transformados a partir de uma transitoriedade cultural e social que os permeia. Um espaço de encruzilhada veste “máscaras identitárias” que, assumindo papéis e lugares distintos, entra em constante conflito, negociando com diferentes forças em que manteve contato, oscilando entre o público e o privado, o abastado e o paupérrimo, o laico e o religioso.

como Anísio Teixeira<sup>25</sup>, Fernando de Azevedo<sup>26</sup>, Lourenço Filho<sup>27</sup>. São três homens que nascem ainda no final do século XIX, e que vão se aproximar das questões educacionais quando jovens, de aproximadamente vinte anos de idade, portanto partícipes da tentativa de construção de um Estado e institucionalização de um aparelho estatal que primasse pela educação pública no Brasil. Apesar de participarem do mesmo movimento em prol da remodelação educacional brasileira e de desejarem modificações de aspectos gerais para a modernização da educação, cada um deles assumiu postura diferenciada em alguns aspectos, não se constituíam em um grupo homogêneo, como por exemplo, Anísio Teixeira, por defender uma educação laica, sofreu profunda crítica

---

<sup>25</sup> Promoveu uma reforma educacional do estado da Bahia durante sua gestão como diretor-geral de Instrução no período entre 1924 a 1928. Já no governo de Getúlio Vargas, assume a reorganização do ensino secundário do país junto ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde. Fez parte do corpo intelectual da Associação Brasileira de Educação (ABE) e, junto com outros intelectuais renomados da época, encabeçou a elaboração e publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Neste Manifesto, insidia o desejo de uma educação caucada em três elementos constitutivos, quais sejam: a educação pública gratuita, obrigatória e laica. Este último elemento causou grande embate com a Igreja Católica, a qual pregava uma educação fundamentalmente em preceitos e valores cristãos. Por importante amizade com o prefeito Ernesto Batista, foi, também, secretário da Educação e Cultura no Distrito Federal. Sob acusação em envolvimento com a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e com o levante comunista na época, foi afastado de seu cargo político, dedicando-se aos seus negócios privados, durante o Estado Novo. Informações obtidas no Arquivo CPDOC-FGV (Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil) da Fundação Getúlio Vargas – Arquivo Virtual. Disponível em: <[www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br)>. Acesso em: 01 set. 2009. Pode-se, também, encontrar tal descrição biográfica em VAZ (2006).

<sup>26</sup> Considerado um grande expoente do Movimento Escolanovista, exerceu o cargo de diretor-geral de instrução pública no Distrito Federal, entre os anos de 1926 a 1930. Em São Paulo também exerceu o mesmo cargo no ano de 1933. Por muitos anos, dedicou-se a carreira do magistério, só voltando a vida pública em 1942, na qual exerceu cargos administrativos referente à educação paulista. Foi fundador da Biblioteca Pedagógica Brasileira, na Companhia Editora Nacional, dirigindo-a por mais de quinze anos. Informações obtidas no Arquivo CPDOC-FGV (Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil) da Fundação Getúlio Vargas – Arquivo Virtual. Disponível em: <[www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br)>. Acesso em: 01 set. 2009. Pode-se, também, encontrar tal descrição biográfica em VAZ (2006).

<sup>27</sup> Mesmo sendo paulista, foi responsável pela reforma do ensino público no Ceará. Durante a década de 1930, foi chefe de gabinete do Ministro da Educação, Francisco Campos. Na Universidade do Distrito Federal, exerceu a função de diretor e professor da disciplina de Psicologia Educacional na Escola de Educação dessa instituição. Compilou vários cargos importantes no âmbito da educação nacional como: diretor de instrução Pública de São Paulo, membro do Conselho Nacional de Educação e diretor geral do Departamento Nacional de Educação. Sob os auspícios do governo do Ministro Gustavo Capanema, lançou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1944. Informações obtidas no Arquivo CPDOC-FGV (Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil) da Fundação Getúlio Vargas – Arquivo Virtual. Disponível em: <[www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br)>. Acesso em: 01 set. 2009. Pode-se, também, encontrar tal descrição biográfica em VAZ (2006).

e oposição da Igreja, saindo do cenário político educacional durante o Estado Novo. Quando os três educadores começam a assumir cargos de reformadores em alguns estados e no Distrito Federal (na época Rio de Janeiro), passam a sentir mais as demandas educacionais que o ideal de país moderno precisava e desejava, vão encarar o problema de redistribuir e organizar o sistema escolar, tentando encontrar respostas para algumas questões que se faziam presentes naquele momento, quais sejam: como fazer com que mais pessoas acessem a escola pública? Como formar profissionais competentes e especializados para instrução pública? Qual o papel da escola na construção e constituição do cidadão para a formação do Estado brasileiro? Uma escola que não fosse apenas pontual, mas uma escola de massa, que fosse para toda a população. É a partir da década de 1920 que se abre toda uma discussão de como a escola deveria se constituir, se deveria ser integral ou não, se deveria desenvolver os conteúdos em sua amplitude ou não, enfim, é no âmago da década de 1920 que o significado da escola é discutido.

Segundo Nagle (1976), em seu livro intitulado “Educação e sociedade na Primeira República”, o movimento renovador no Brasil tem seu início com o surgimento da República e vai até a década de 1920, sendo esta primeira fase uma “sistematização” da educação nacional. São as primeiras décadas do século XX que “preparam o terreno”, que se articulam em condições de possibilidade para a fomentação do desejo de modernidade.

O discurso elaborado em favor de uma escola “nova” projetava uma tentativa de direcionar e centralizar as atenções para o cotidiano escolar, organizando uma rede educacional capaz de transparecer uma imagem transformadora das idéias escolanovistas. Os discursos dos reformadores constroem um espaço sedutor para a Escola Nova, incomodando os defensores de uma educação mais voltada para interrelação entre ensino e religião, como também para a educação tradicional, e causando entusiasmo aos “liberais” pelos novos métodos de ensino e de aprendizagem.

Na década de 1930, a centralização do poder contribuiu para um maior investimento em materiais didáticos e recursos pedagógicos, estimulou à modernização tecnológica e desencadeou um processo de uniformização da educação, atribuindo um caráter renovador à política educacional do país. Nesse momento histórico, várias reformas educacionais foram empreendidas em vários estados brasileiros.

Operacionalizado pela Lei nº 1.750, a primeira reforma educacional de 1920, em São Paulo, empreendida por Antônio de Sampaio Dória, propunha mudanças



significativas na educação primária, sem considerar o aluno totalmente passivo, mas, também, não deixando sua aprendizagem relegada a sua “própria sorte”. Sampaio Dória almejava chegar a um equilíbrio da relação pedagógica, colocando as atividades e as obrigações dos professores ao lado das dos alunos, numa justa medida de esforços; foi considerado radical e exonerado do cargo, no entanto, a lei foi revogada anos depois, em 1925, servindo como exemplo para as reformas educacionais que se seguiram, como a reforma de Instrução Pública de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925.

No cenário nacional, Minas Gerais ganhou destaque, principalmente com a visibilidade e dizibilidade da reforma educacional gestada por Francisco Campos<sup>28</sup>, nos anos de 1927 e 1928. Por mais que levantasse a bandeira do antiliberalismo, o político aproximava-se do movimento escolanovista, criando bibliotecas e cursos, reestruturando a Escola Normal, criando a Escola de Aperfeiçoamento, estimulando professores através de Congressos de Instrução, entre outras medidas.

Durante o exercício de Francisco Campos na secretária do Interior do estado de Minas Gerais, algumas atitudes foram de grande destaque, como a regulamentação do ensino primário e a transformação dos programas das escolas normais. No ensino primário, as idéias de que os alunos eram meros receptores foram combatidas, estimulando os métodos modernos de ensino com a incorporação de artifícios da vida, alargando o campo de atividades e o trabalho dos sentidos na criação dos alunos (CARVALHO, 2000, p. 225-251).

Francisco Campos, antiliberal ferrenho, comungava com a crise do liberalismo no mundo ocidental e fez parte de uma política brasileira que assumia um caminho de intervenção; o Estado seguia em uma linha de tutoria da sociedade. O país vivia com

---

<sup>28</sup> Mineiro, advogado e jurista, político antiliberal associado ao Partido Republicano Mineiro, assumiu a chefia da Secretaria do Interior de Minas Gerais no governo de Antônio Carlos, promovendo uma profunda reforma educacional no estado, utilizando-se dos postulados da Escola Nova. Participou das articulações da revolta armada de 1930. No novo governo, assumiu o recém-criado Ministério da Educação e Saúde, visto seu desempenho à frente da educação mineira. Foi o grande responsável pela grande reforma do ensino secundário e universitário no Brasil. Anos mais tarde, substituiu Anísio Teixeira na Secretária da Educação do Distrito Federal, sendo considerado como uma grande ideólogo da direita no Brasil, defendendo o antiliberalismo e a ditadura como o melhor regime político para o governo de uma sociedade de massas, como se configurava a sociedade brasileira. Foi um grande ativo na conspiração e preparação para o golpe de 1937. Nomeado ministro da justiça dias antes do golpe, foi incumbido por Getúlio Vargas a formular a nova constituinte do país. Devido aos anseios por uma redemocratização do Brasil, em 1944, Francisco Campos adere a esses anseios e nega o caráter fascista da constituição de 1937. Informações obtidas no Arquivo CPDOC-FGV (Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil) da Fundação Getúlio Vargas – Arquivo Virtual. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 01 set. 2009.

uma disputa visível e dizível entre a predominante economia rural e o desejo de estimular uma economia urbana crescente. O cenário brasileiro se configurava como um espaço<sup>29</sup> multifacetado nas interrelações entre uma classe média em ascensão, trabalhadores analfabetos e uma elite aristocrática rural.

Comungando ainda com o pensamento de Nagle (1976), pensamos a segunda fase do movimento renovador no Brasil, justamente com a publicação do Manifesto dos Pioneiros, em 1932, que se caracteriza como uma evocação de todo esse movimento ocorrido nos anos 1920 e que adquire uma dimensão de afirmação de princípios da Escola Nova. Além de disso, o Manifesto foi uma carta-documento, em dois sentidos: carta política e carta memória. Enquanto carta política porque propunha uma organização do sistema educacional em todo o país e enquanto memória porque tenta delinear uma representação de como deve ser a educação no Brasil. Podemos dizer que a proposta que passa como fio condutor do Manifesto dos Pioneiros é a elaboração de uma educação laica, obrigatória, gratuita, que o Estado tenha a obrigação de dispô-la, democraticamente, que tenha um caráter nacional e que fosse homogênea em todos os estados brasileiros.

Segundo Vidal (2006), o movimento da Escola Nova no nosso país possui três dimensões, quais sejam: dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão de finalidade ou filosófica. Ao aspecto pedagógico, o escolanovismo emerge na recusa do que é dito e visto como uma escola tradicional, que possui algumas características já citadas nesse texto, ou seja, passando de uma escola passiva para uma escola “ativa”.

Ao que se refere a uma dimensão política, encontramos uma particularidade do Brasil na questão do lugar da Escola Nova no Estado. O Brasil foi o único país do mundo em que os ideais do escolanovismo assumiram o lugar estatal, pois em todo mundo o fenômeno da Escola Nova se mostrou pontual, ou seja, tinha-se uma escola que se dizia fazer uma escola nova e geralmente privada, organizada por um educador. No Brasil, acontece um movimento inverso, ou seja, os educadores se apropriam, de

---

<sup>29</sup> Neste contexto, entendemos o conceito de espaço a partir da acepção de Certeau (1994), como algo que é produzido à medida que se caminha, que implica mobilidades, deslocamentos, vários caminhos e direções. O espaço para Certeau (1994) é onde os elementos culturais se cruzam, se entrelaçam e não é dado a priori. O espaço exhibe pontos de referência, porém as possibilidades de percursos não estão dadas, são produzidas e inventadas. Diferentemente da acepção de lugar, que, para o autor, nos remete a pontos fixos, com elementos dispostos um ao lado do outro, imperado por leis pré-estabelecidas, dando um caráter homogêneo a um passado dado, sendo assim, uma indicação de estabilidade e cristalização de um tempo retido. Conferir Certeau (1994).

forma diferenciada, dos ideais da Escola Nova e vão significá-la em suas reformas educacionais estaduais, a partir do aparelho do Estado, propondo uma educação para toda a população, estendendo a Escola Nova para todos em idade escolar. É com essa característica de iniciativa do Estado que se configura uma dimensão política, além de uma carta de princípios; galvaniza-se uma ação política e, dentro dessa conjuntura, os que mais vão dar mais vazão ao termo da Escola Nova são Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro, e Francisco Campos, em Minas Gerais, mesmo com suas especificidades, pois a Escola Nova mineira entoa uma dimensão muito mais católica do que a Escola Nova carioca.

A partir do ano de 1930, no governo Vargas, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, é que se evidenciam as finalidades da Escola Nova. A grande pergunta que se faz é: para que fazer essa escola nova? Entre os educadores mais liberais estão Anísio Teixeira, que pensava ser preciso preparar o homem para o mundo moderno de permanente mudança, para efemeridade das relações e dos valores humanos e sociais, para as transformações socioculturais geradas pelo autodesenvolvimento que figurava no Brasil; então era preciso que o sujeito aprendesse a mudar com o mundo. No entanto, o grande embate que permeava as finalidades da Escola Nova era entre os representantes de uma escola renovada e os católicos. Os representantes dos católicos questionavam essa aprendizagem de mudança com o mundo, vez que poderia levar a uma subversão dos valores cristãos. Os religiosos questionavam a individualização que a radical adoção dos ideais da Escola Nova poderia desencadear; portanto, onde ficam os princípios da solidariedade cristã? Se, para os reformadores, a educação deveria ser um dever do Estado, a partir do Estado e para a constituição de um Estado forte, para os católicos não deveria haver a separação da influência da igreja nos propósitos do Estado, visto que o que regia as dimensões humanas estava também na ordem do sagrado. Além disso, partidários de uma escola laica e pública, a Escola Nova entra em conflito com o pensamento religioso de educar e com o as escolas privadas, uma vez que seus defensores lutavam por uma educação gratuita.

Não podemos cair na ingenuidade de pensar que as mudanças geram rupturas abruptas na historicidade da tradição e do moderno. O que pensamos aqui é a efetivação de deslocamentos descontínuos, heterogêneos e em momentos igualmente distintos. O que acontece no âmbito educacional são apropriações e significações do que se apresenta enquanto moderno, do conjunto de idéias da Escola Nova, associado a alguns primados da educação católica. Muitos representantes dos católicos se apropriaram de

ideais da educação renovada e as resignificaram na sua forma de educar, da mesma forma que as escolas privadas se apropriam também de tais ideais.

As três dimensões (pedagógica, política e de finalidades) são importantes para compreender a Escola Nova no Brasil e para entender o que está no cerne da disputa, que não são, necessariamente, os princípios pedagógicos, mas sim os lugares políticos de embate e os valores que estão inseridos nessa escola.

A atuação dos reformadores vai alcançar várias dimensões em suas carreiras enquanto educadores e enquanto políticos da educação. Lourenço Filho vai estar no cerne da preocupação em institucionalizar, através da criação do Ministério da Educação e Saúde, as regras para a educação brasileira. É a partir desta institucionalização que as leis que regem a educação começam a ser formuladas, construídas para atribuir uma nacionalização da educação. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo também vão se “enamorar” por essa institucionalização e desempenharão papéis efetivamente de reformadores legitimados pelo Estado, algo que já faziam na década de 1920, mas que década de 1930 ganha mais força e legitimidade estatal. Várias reformas foram empreendidas em vários estados brasileiros, nas quais eles se entrelaçavam nas atividades.

Desde a Revolução de 1930, a organização do poder do Estado foi modificada, destituindo e colocando abaixo a forma de governo da chamada Primeira República. O investimento, a partir de então, passou a ser no imaginário, como estratégia sub-reptícia para adquirir espaço e conformar o novo modelo de governo e de poder que emergia. Assim, a “Era Vargas” é marcada por inúmeras batalhas em torno do simbólico, com políticas de homogeneização e padronização dos mais variados aspectos da sociedade brasileira. E, como na tentativa de unificação, os que não se enquadram foram excluídos, os considerados diferentes e dissonantes foram tratados como os “outros” nessa relação de alteridade.

Discursos e práticas se entrecruzam em um trançar de fios em torno do ideário nacionalista, normas e exercícios constroem tradições, vestindo uma roupagem do novo na elaboração de um homem civilizado, atento ao trabalho em nome da pátria. O Estado Novo, período que a historiografia classifica entre os anos de 1937 a 1945, configura-se como balizas importantes para a educação, política e cultura brasileiras, pois institucionalizou o aparelho burocrático do Estado, criando ministérios e legislação para regimentá-los, desembocando em um regime autoritário fazendo com que os objetivos fossem cumpridos e a educação fosse uma das áreas mais alvejadas na difusão da idéia

de força do estado autoritário. A educação, arma utilizada para o controle e docilização, desenha imagens e discursos para introjetar, no imaginário<sup>30</sup> coletivo, idéias e valores conservadores, patriotismo, trabalho, modernidade tecnológica e autoritarismo. Os insatisfeitos, grupos de comunistas, integralistas e liberais, foram perseguidos e silenciados por um considerável tempo, como, por exemplo, Anísio Teixeira<sup>31</sup>.

Segundo Vidal (2006), um pouco antes de 1937, ainda em 1935 já se configuram questões sociais, políticas e econômicas que anunciam o que está por vir em 1937, a constituição do Estado Novo por Getúlio Vargas. As preocupações com os comunistas e os liberais vão se agravar, começam a acontecer perseguições políticas, também aos educadores, e é nesse momento que Anísio Teixeira sai do país fugido para a Argentina, durante todo o Estado Novo. Neste período chamado de Estado Novo, a preocupação com a constituição de um Estado forte se torna mais arrogante e a educação, que já estava arrolada ao papel do Estado durante as reformas educacionais anteriores, assume um caráter nacionalizante bem mais forte, materializado, por exemplo, no fechamento das escolas estrangeiras no país<sup>32</sup>. Os princípios que resvalam, a partir desse momento,

---

<sup>30</sup> Intimamente ligado ao imaginário coletivo estão as categorias de poder e representação, nas quais grupos se apropriam de discursos e formulam estratégias para ganharem espaço e poder, regendo idéias que contenham uma alto grau de convencimento, persuasão, no universo cultural que integram. Ao que se refere à construção do imaginário coletivo e as simbólicas relações em detrimento do poder, as historiadoras Capelato e Dutra (2000) tecem sobre as representações políticas as seguintes reflexões: “Quando uma sociedade, grupos ou mesmo indivíduos de uma sociedade se vêem ligados numa rede comum de significações, em que símbolos (significante) e significados (representações), criados, reconhecidos e apreendidos dentro de circuitos de sentido; são utilizados coletivamente como dispositivos orientadores/transformadores de práticas, valores e normas; e são capazes de mobilizar socialmente afetos, emoções e desejos, é possível falar-se da existência de um imaginário social. Ele se traduz como um sistema de idéias, de signos, e de associações indissoluvelmente ligados aos modos de comportamento e de comunicação. E a análise dos imaginários sociais ganha novos possíveis quando se começa a cotejá-los com os interesses sociais, com as estratégias de grupo, a autoridade do discurso, a sua eficácia em termos de uma dominação simbólica, enfim, com as relações entre poder e representação” (CAPELATO e DUTRA, 2000, p. 229).

<sup>31</sup> A influência política e o jogo de interesse, no contexto dos anos de 1920 e 1930, é muito forte, não só externo ao movimento escolanovista, como internamente. A multiplicidade de olhares e interpretações das formulações teóricas causaram divergências no interior do próprio movimento. Teixeira (1932) discorda da “descaracterização” do ideário da Escola Nova analisando o surgimento, já naquela época, de uma “pseudo-escola nova”, que camuflava uma cultura escolar presa a métodos pedagógicos tradicionais, mas que se vestia de uma roupagem maquiadora de renovação em sua “fachada”. Segundo Teixeira (1932), “estranhas teorias” circulavam no âmbito educacional em decorrência de equivocadas interpretações dos ideais renovadores. Para uma melhor discussão sobre o tema, conferir Mattos (2008).

<sup>32</sup> Durante o Estado Novo, mais precisamente na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde, a preocupação com a nacionalização da educação atinge as áreas de grande concentração de imigrantes. Com a deflagração da Segunda Guerra Mundial, as escolas especialmente

são os princípios do controle social, da normatização da família, do controle da taxa de natalidade, da moralização da mulher e do casamento, da eugenia, da higiene, com uma interligação entre as esferas do estado e da educação. No entanto, é a partir do Estado Novo que a idéia de segurança nacional<sup>33</sup> se apresenta mais contundente e, para esse dever do Estado enquanto produtor dessa segurança, o governo se utiliza da escola como ferramenta para esta empreitada. Então, a escola e as Forças Armadas se configuravam como lugares de investimento e de entrelaçamento entre si. A educação aspirava ares de regimento militar, os códigos patrióticos passaram a desenhar todas as posturas dentro das escolas, o respeito aos símbolos máximos da Pátria eram cultivados e o enquadramento físico-intelectual das crianças tentava homogeneizá-los em defensores do seu próprio país, em “soldados da Pátria”.

Todo o arsenal discursivo construído no início do século XX para a educação foi elaborado a partir do entrelaçamento entre os homens que falavam de um lugar institucional do aparelho do Estado e da própria conjuntura social, definida pela própria sociedade, da própria história, da forma pela qual a sociedade se encontrava, ou seja, pelo grande analfabetismo que rondava a grande massa brasileira. Os mais variados discursos de tentativa pedagógica são atravessados por tensões, numa relação de força e de conflito entre o “moderno” e o “tradicional”. O discurso pedagógico para a população brasileira está atravessado por esta disputa. A própria produção de saber que trabalhamos foi estabelecida através dos interesses individuais dos sujeitos imersos na própria sociedade, de como eles viam, diziam e sentiam a educação. São discursos que se articulam com os lugares de produção socioeconômicos, cultural e político, e que possuem características próprias e determinações singulares.

Toda a construção de uma rede de saber/poder que atua nos deslocamentos de estruturas sociais estimula outro tipo de discurso, como veremos no próximo capítulo, a partir do corpus documental escolhido, que produz continuidades e discontinuidades sobre a educação na cidade de Campina Grande. Os memorialistas e os jornais, por exemplo, tentam construir uma imagem para a cidade como moderna, como detentora de uma “natureza” progressista. Como foi exposto em todo este capítulo, desde as

---

para imigrantes, que eram em grande número, principalmente no sul do país, foram comprimidas (KREUTZ, 2000, p. 347-370).

<sup>33</sup> Dos reformadores já citados, Lourenço Filho é o único que permanece no aparelho do Estado na vigência do Estado Novo. Desenvolveu a idéia de que tanto a escola como as forças armadas poderiam assegurar a segurança nacional.

primeiras décadas do século XX, todo o cenário nacional foi delineado por um quadro de transformação que inserem a educação no âmago destas mudanças. As tentativas de quebrar modelos tradicionais de educação e a falta de uniformidade da educação favoreceram a emergência de uma rede discursiva que repensa a educação, através de jogos de linguagem que se voltavam para as condições sociais, políticas e econômicas e que elaboraram conceitos que a definissem e classificassem.

É na década de 1920 que se apresenta mais contundente um importante dispositivo de poder, a Escola Nova, visto por nós como uma apropriação de ideais estrangeiros, como estratégia de elaborar (seja pelos Pioneiros da Educação, seja por outros intelectuais por eles influenciados) uma malha discursiva que construa uma estrutura para a educação no país e que defenda essa estrutura, dando uma conotação nacionalista, que substanciou a elaboração de uma discursividade em cada região brasileira, em cada lugar deste Brasil.

### **3 “ESPELHOS DAS PALAVRAS”: O QUE DIZEM SER MODERNO E PEDAGÓGICO NAS MEMÓRIAS E PERIÓDICOS CAMPINENSES**

Escolas. Espaços de vivências, de lembranças, de silenciamentos. Espaços (in)esperados por meninos e meninas. As escolas se constituem em “instituições de seqüestro” do corpo, da alma, da aura - como também das dicotomias que contrapunham objetos até então amalgamados - da saúde e da doença, da alegria e da tristeza, das cores e da escuridão, dos “miasmas” e dos aromas, dos desejos e “depravações”, das subjetividades humanas. Várias categorias foram instituídas como uma representação do “ser moderno”, inventadas pelo espírito de modernidade na intenção de contrapô-las, como por exemplo, o humano do desumano, o urbano do rural, a ciência da religião, a razão da emoção, ou seja, dicotomias arquitetadas com um sentido de objetar o que é “bom” ou “ruim” em determinado espaço, tempo e situação. As escolas são espaços de táticas e estratégias, de usos e consumos e (no que mais nos interessa) de produção de práticas discursivas sobre elas mesmas. As escolas (des)encantam como objeto de estudo e de pesquisa pelas suas normas, disciplinas, códigos, signos e sentidos, pelos seus defeitos e efeitos. Ora, as escolas, ao passo da “profusão das expressões derivadas da gramática cultural” (FLORES, 2007, p. 86), localizam-se em uma esfera inescapável de historicidade! Este capítulo, portanto, conecta-se intimamente com o campo da Nova História Cultural, intenciona apreender as práticas discursivas<sup>34</sup> em torno da modernidade pedagógica em Campina Grande.

As escolas se apresentam tal qual um hospital, diagnosticando comportamentos, clinicando hábitos de higiene, posturas e vícios. Rotulando crianças em “doentes”, “asnos”, “burros”, “anormais”, “reprovados”; ou de “curados”, “desasnados”, “normais”, “inteligentes”, “aprovados”. Os educadores seriam médicos escolares aos quais não deveria parecer estranha a intervenção da higiene, pois a articulação entre pedagogia e higiene resultaria no equilíbrio entre desenvolvimento físico e intelectual dos alunos.

---

<sup>34</sup> Entendemos como práticas discursivas não só manifestações materializadas nas relações sociais, de saber e de poder, de desejo e de vontade, de comando e de obediência, de investimento e de comedimento, mas também como o próprio objeto de desejo, pois o discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10).



Estudar as práticas discursivas em torno da modernidade pedagógica é compreender a educação não só em seu sentido epistemológico; é entender a vivência educacional moderna enquanto uma documentalidade digna de ganhar sentidos em papel e caneta. Pesquisar sobre educação é um convite à percepção de uma memória forjada através de práticas discursivas enquanto espaço de cultura histórica a ser produzida, transmitida e recepcionada<sup>35</sup>.

Os três principais responsáveis pela produção de uma Cultura Histórica através da educação e seus processos de vivência, lembrança e esquecimento, foram as grandes personalidades campinenses; os professores, alguns dos quais desempenhavam atividades em outras áreas, como medicina, política e economia, mas que viam na educação a forma de estimular o insaciável apetite pelo saber; e as várias escolas que foram fundadas, em sua grande maioria, empreendimento de ordem privada como já dizia em seus escritos o memorialista Ronaldo Dinoá<sup>36</sup> (1993a).

Pelas páginas e palavras enredadas e tramadas por Dinoá, apreendemos a mão do escritor trançando os fios da história campinense. Como “bordadeiro” tecendo um crochê de recordações, em cada entrevistado, em cada ponto, um nó, amarrando a

---

<sup>35</sup> Entendemos o conceito de cultura histórica a partir do pensamento do historiador Flores (2007), como um espaço em que produção, transmissão e recepção do conhecimento histórico se articulam, se entrecruzam, conectados por uma institucionalização ou não. Tomamos como aporte o pensamento de Flores (2007), aproximando-nos e/ou afastando-nos, em certos momentos. Comungamos, com o historiador que a cultura histórica deve ser compreendida como: “[...] enraizamentos do pensar historicamente que estão aquém e além da historiografia e do cânone historiográfico. Trata-se da intersecção entre a história científica, habilitada no mundo dos profissionais como historiografia, dado que se trata de um saber profissionalmente adquirido e a história sem historiadores, feita, apropriada e difundida por uma plêiade de intelectuais, ativistas, editores, cineastas, documentaristas, produtores culturais, memorialistas e artistas que disponibilizam um saber histórico difuso através de suportes impressos, audiovisuais e orais” (FLORES, 2007, p. 95).

<sup>36</sup> Ronaldo de Castro Dinoá, sujeito campinense nascido no dia 26 de outubro de 1944, filho de Raul Albuquerque Dinoá e de Odete de Castro Dinoá. Menino paraibano que logo depois de aprender as primeiras letras com as professoras Rilene e Geni Barbosa Dunda, deixa para trás a Rainha da Borborema quando se muda para Recife para ingressar no curso ginasial. Retorna a sua cidade natal onde cursa Direito na antiga FURNe (hoje Universidade Estadual da Paraíba), formando-se no ano de 1978. Ainda no ano de 1977, começou a colaborar no cenário jornalístico de Campina Grande com uma coluna no jornal “Diário da Borborema” no Suplemento chamado “Tudo” (caderno na forma de encarte que circulava aos domingos) realizando entrevistas com as grandes personalidades da sociedade campinense, como também algumas pessoas consideradas mais populares, mas que, de alguma forma, tiveram destaque na história da cidade, ou com seus familiares (viúvas, filhos e etc.), contemplando vários âmbitos da sociedade: educação, comércio, política, saúde, eventos, diversão, dentre outros. Na década de 1980, fez Pós-Graduação em Literatura e Linguística na Espanha. Intelectual renomado, exerceu o cargo de correspondente estrangeiro na capital espanhola e posteriormente credenciado pela Embaixada do Brasil na França, exercendo a atividade de correspondente jornalístico em Paris. Na década de 1990, suas principais entrevistas feitas para o Suplemento “Tudo” foram publicadas em livro, com dois volumes, com o nome de “Memórias de Campina Grande”, os quais tomamos, também, como fonte para este capítulo de dissertação de mestrado. É difícil classificar “Memórias de Campina Grande”: nem prático, nem totalmente literário, mas podemos sim dizer que possui objetivos pedagógicos, ligados ao “mercado” da memória histórica.

memória. Como quem faz um tricô, uma renda, une a ponta dos modos de viver em modernidade com a ponta de certa noção de Educação e dá um nó, produzindo “teias” de novos hábitos, “encorpando” novos comportamentos, tecendo “redes” diversas no cuidado de si como um quase transparente filó.

Ao lançarmos olhar nas palavras de Dinoá, interpretamos um imbricamento com o pensamento do filósofo Ricoeur (s. d., p. 198): “uma obra não reflete apenas seu tempo, mas abre um mundo que ela transporta em si mesma”, pois uma obra é fonte inesgotável de interpretações, é algo inacabável por partir da ação humana. Estudar uma obra é um exercício constante de hermenêutica<sup>37</sup> interpretativa, que lança um sentido vivo e dinâmico à língua, às palavras e à própria história. Para Ricoeur (s. d., p. 195), a materialização dos pensamentos humanos deixa uma exterioridade passível de interpretação, deixa marcas e impõe uma monumetalização das ações dos homens, pois “nossos atos nos escapam e têm efeitos que não tínhamos visado”.

Na tentativa de encontrar fios, linhas, redes e moldes personalizados, alinhavados nas lembranças e costurados na nossa memória, o presente capítulo representa um emprego de energia para tentar ler e escrever uma história multifacetada dos enredos discursivos, das sensibilidades “poéticas” e das aventuradas tramas sobre a educação, tanto do memorialista campinense, como também dos periódicos da época. Tramas que podem nos dar a ver e dizer resquícios nos dias de hoje.

Ao dar voz e sentido aos entrevistados, Dinoá (1993) constrói para si a imagem do grande executor da produção da memória de Campina Grande, através de práticas discursivas, com vistas a elaborar uma nova configuração de educação, lançando novas

---

<sup>37</sup> Durante os nossos estudos sobre hermenêutica, apreendemos a sua importância enquanto método desde a época clássica, mas consideramos que é a partir do século XIX que a hermenêutica passa a ser sistematizada. Alguns estudiosos a desenvolveram enquanto apenas ferramenta importante para os estudos das ciências humanas, outros como arte, como é o caso de Schleiermacher (2008), que entrelaça a hermenêutica entre arte e técnica para a interpretação. Apreendemos um movimento dialógico, pois o leitor de uma obra se depara com suas próprias formas de dar sentido à intenção do autor da obra, ou seja, a hermenêutica se constitui como um conjunto de procedimentos estabelecidos a partir dos processos histórico-culturais através da linguagem. Outro estudioso dedicou parte da sua vida a estudar e formular o método hermenêutico como o “ideal” para as ciências sociais. Falo do filósofo do século XIX, o alemão Dilthey (1986), que tentou não dissociar o conhecimento científico da vida, chocando-se com o pensamento positivista da sua época, pois para o autor, a compreensão está intimamente ligada à nossa própria subjetividade humana, à nossa experiência enquanto “ser-no-mundo”. A compreensão da experiência humana e de seus valores não é possível sem a intervenção da influência dos valores do próprio interpretador. Considerando os valores humanos categorias em constante deslocamento, mutáveis e provisórios, Dilthey (1986) remete à História o caráter interino, possuindo “horizontes de compreensão” em determinado tempo e espaço. Portanto, podemos considerar as subjetividades do memorialista Dinoá (1993) como um dos pressupostos para as suas significações do mundo e da construção de uma Cultura Histórica para Campina Grande, pois suas intenções em suas entrevistas são produzidas pelo entrelaçamento de valores pessoais e coletivos, na necessidade de construir a imagem de Campina G(g)rande e moderna.

formas de ver e dizer a modernidade pedagógica na cidade<sup>38</sup>, pois “nenhuma cidade vive sem a educação do seu povo” (DINOÁ, 1993a, p. 253.)

O âmbito educacional se configura como um corpo escrito, dominado por uma série de discursos, um objeto do conhecimento esquadrinhado, investigado, vivido, sentido e falado. As práticas em torno do discurso, da mente, dos costumes, das sensações, do que é objetivo e do que é subjetivo dos alunos inventam espaços de dizibilidade e visibilidade para construção de uma imagem multifacetada da educação, com a produção de várias identidades. Trata-se de um inventário<sup>39</sup>, um espaço de poder, um lugar de saber, de expectativa de sentidos que são instituídos pela multiplicidade de palavras que narram a modernidade e a educação (SILVA, 2008).

No jogo de palavras do memorialista, a educação é levantada como uma “bandeira que se desfraldaria vigorosamente na luta pela edificação de uma juventude mais sadia, disciplinada e consciente da sua importância para o mundo” (DINOÁ, 1993a, p. 253), como base para a estruturação da modernidade. O discurso de Dinoá elenca, como mote da construção de uma visão de Educação entrelaçada com as subjetividades ditas modernas, práticas pedagógicas endereçadas a modelar, disciplinar, civilizar e higienizar os educandos. Era preciso constituir cidadãos sadios, fortes e inteligentes, com corpo e mente sãos, instituindo a identidade do homem e da mulher perfeitos para o modelo de família ideal, pois:

[a] instituição da cultura pedagógica da modernidade [...] diz respeito basicamente a educação do ‘eu’, ao trato das sensibilidades, à auto-regulação, à higienização da mente pela ocupação permanente, ao controle da razão. As instituições eram vistas como espaços promotores da nova civilidade requerida pela e na cidade (SILVA, 2005, p. 30).

<sup>38</sup> Não pretendemos elaborar uma biografia do memorialista Ronaldo Dinoá. Acreditamos ser importante, aqui, apenas pontuar a possibilidade de várias descobertas do “eu” e as várias invenções de si e do(s) outro(s) que Dinoá (1993) formava. Se Ricoeur (s.d., p. 195) afirma que uma obra “não reflete apenas seu tempo”, isso significa que o sujeito é capaz de realizar ações que são históricas e que seus atos influem e são influenciados pelo momento histórico. Uma obra (e uma vida) não está isolada no espaço/tempo e o sujeito está ligado às tramas históricas de determinado lugar, transformando e sendo transformado por suas alterações socioculturais. Dessa forma, é importante observar quais foram as temáticas, as imagens e os enunciados mais recorrentes e que tiveram mais visibilidade nas suas entrevistas.

<sup>39</sup> Pensamos e nos apropriamos da acepção sobre inventário a partir de Certeau (1994), apreendendo o conhecimento como um inventário, que, através da linguagem, constrói processos histórico-sociais transmitidos como herança. Herdamos, em forma de inventário, os códigos lingüísticos transmitidos de geração em geração, pois ao longo dos tempos foram codificados, estabelecido formas e sentidos, regras morfológicas e praticidade. Portanto, os demandados imagético-discursivos sobre a educação se configuram como um tipo de inventário que tem, na memória, a forma “correta” de ser educado e disciplinado diante do que é determinado pela língua, que pode ser deslocada diante do espaço, tempo e lugar (CERTEAU, 1994, p. 38).

A batalha em torno do “velho” e do “novo” já é sentida no universo de escrita do memorialista ao fazer referência às “nefastas conseqüências dos eternos conflitos entre gerações. As resistências dos valores antigos contra os novos têm se constituído uma forma enormemente grave de demarcar a nossa época” (DINOÁ, 1993a, p. 253). As palavras de Dinoá valorizam a imagem do professor Oliveira<sup>40</sup> com sentido de “reliquia” da vida educacional e cultural campinense. A profissão do professor é tida como algo sagrado, digno de piedade por ser uma profissão muito trabalhosa e sofrida; o magistério, no sentido de servir ao próximo, seria um estágio de melhoramento da alma humana, uma maneira digna de cultivar uma recompensa no Céu. Como relembra Félix Araújo (1952), em um texto homenageando o “saudosos” professor Oliveira, o magistério dignifica a condição do homem na terra, pois:

Desde os dias distantes da mocidade, escolheu um destino, guiou os seus passos para o mais luminoso e mais áspero de todos os caminhos. Ser professor. Sacudir as almas como jardineiro, as sementeiras maravilhosas, que ora rebentam em rosas ora se afirmam em árvores as sementeiras da cultura e do conhecimento humano. [...] O símbolo do esforço humano incompreendido da inteligência humana esquecida, que na terra deserta de generosidade e de compreensão pra os mestres, que é este país, vai continuando o seu apostolado, vai prosseguindo na sua missão, vai semeando a sua mensagem, até o luminoso dia do futuro, quando a Justiça Social, brilhando entre os homens, restabelecer os valores da inteligência e da cultura (ARAÚJO, 1952, *apud* DINOÁ, 1993a, p. 258).

A Cultura Histórica produzida pelas entrevistas de Dinoá nos faz apreender uma singularidade nos discursos sobre educação que constrói uma modernidade pedagógica em Campina Grande: a negação do uso da pematória como negação do atraso. Em todas as entrevistas feitas com professores importantes da cidade, o memorialista repete insistentemente algumas perguntas, elabora uma espécie de “padrão” para os professores, ou alguém de sua família, variando de acordo com as especificidades, mas que termina por tentar homogeneizar a figura do professor. A pergunta por nomes de alunos significativos tenta legitimar a sua importância no cenário local, edificando a

---

<sup>40</sup> O professor Antônio de Oliveira Bezerra Cavalcanti nasceu na cidade paraibana de Bananeiras, no dia 16 de setembro de 1886. Filho de Tertuliano Bezerra Cavalcanti e Maria Amélia Bezerra Cavalcanti viveu até a adolescência na sua cidade natal. Autodidata, estudava sozinho e prestava exames no Lyceu Paraibano na capital João Pessoa. Licenciou-se em Física, Matemática, Francês, Inglês, Português e História. No ano de 1935, fixa residência na cidade de Campina Grande, a partir desse momento inicia sua carreira no magistério na cidade, ensinando em vários educandários, inclusive o Instituto Pedagógico. Faleceu no dia 04 de agosto de 1971.

elite letrada da cidade como os bons filhos da terra. Já a pergunta pela metodologia invoca a valorização do sentimento de respeito e de amizade. É na base do respeito que a educação se faz eficaz e moderna, o constrangimento físico é negado, como afirma a viúva do professor Oliveira, ao ser questionada sobre a metodologia utilizada pelo marido em sala de aula: “Ele nunca precisou de usar tais métodos. Todos os alunos dele tinham um verdadeiro respeito para com ele. Oliveira foi um professor amigo dos seus alunos. Nunca aprovou (na época do primário), o uso da palmatória” (ANUNCIADA, s.d., *apud* DINOÁ, 1993a, p. 253).

Questões referentes à organização do trabalho pedagógico e à metodologia utilizada na educação estão bem localizadas nos capítulos da obra de Dinoá, em especial ao que se refere ao Instituto Pedagógico Campinense, como diz Ester Azevedo, enteada do Tenente Alfredo Dantas, fundador e diretor do educandário:

[...] ele tinha seus métodos que eram muito rígidos. Mas tudo era em benefício dos alunos. Naquele tempo, os estudantes, além de amigos dos professores, os respeitavam muito. [...] A palmatória foi um método usado no começo, lá pelos anos 20. Mas foi abolido logo. Ele exigia disciplina até no vestir. Os alunos tinham que estar bem-limpas pra poderem ter acesso ao colégio (DINOÁ, 1993a, p. 247).

A responsabilidade da educação estava para além da simples forma de instruir, a educação tinha que interagir com todas as subjetividades humanas, tinha que agitar o espírito do aluno; é prestar atenção no que há de transgressor no pensamento e atitude do educando, é observar e zelar o que tem de mais íntimo no ser. A educação é uma tatuagem desenhada no corpo; é incutir bons hábitos de ver, ouvir, falar e sentir. O ideal de higiene está presente no discurso da enteada do Tenente Alfredo Dantas ao narrar a sua forma de comandar a instituição que tomava o corpo educacional como um “espelho” de suas palavras e atos, como também uma vitrine para a sociedade campinense e demais cidades do Estado. A palmatória, ícone da educação dita tradicional ainda está presente na metodologia do Instituto Pedagógico como prática educativa, configurando-se como uma continuidade no interior de um educandário que traz insígnias do moderno. Posteriormente, na década de 1920, a palmatória é extinta no educandário provocando o que podemos chamar de descontinuidade, em uma relação dual, na qual o “novo” e o “velho” caminham de mãos dadas.

Um aspecto que diferencia o Instituto Pedagógico Campinense dos outros educandários que foram fundados na cidade, no início do século XX, é o caráter

militarista da escola. A instituição tinha como seu fundador um Tenente do Exército Brasileiro e, como já referido, possuía um “curso militar, destinado a preparar os jovens para a defesa da Pátria” chamado “Escola de Instrução Militar General Pamplona”, ou como ficou mais conhecido “Escola de Tiro 243”. Esta característica militar do Instituto, que o faz ser singular na história educacional campinense, preparava os jovens para a defesa do país inculcando sentidos nacionalistas nos hábitos cotidianos dos alunos. Assim como as instituições militares, o educandário campinense tinha a disciplina e a obediência como palavras de ordem, a norma era um imperativo no comportamento dos jovens. A discursividade em torno da modernidade pedagógica em Campina Grande exalta o Instituto como “obra monumental”. Se o Tenente chegou à Campina, “como muitos outros, atraídos pela pujança da terra”, fazendo-se valer das oportunidades que esta tinha a oferecer, devolveu à cidade a grande contribuição do saber, materializado na edificação de um colégio que pregava o amor à Pátria. As insígnias militaristas estão presentes nos discursos dos letrados, como por exemplo, a tentativa de “matar um pouco a saudade do velho Instituto” ao ler o seu hino (DINOÁ, 1993a, p. 245).

O hino do educandário nos faz apreender a conectividade do desejo do Tenente Alfredo Dantas em militarizar a massa jovem de Campina Grande:

Quando alegre e felizes marchamos/ Sob o azul deste céu impoluto/  
Sem querer a sorrir exaltamos/ O áureo nome do nosso Instituto/ **Há do livro ser a couraça/ E a caneta há de ser o fuzil/** Para a glória eterna desta raça/ Que é o orgulho do nosso Brasil/

Ó bravos filhos do Norte/ A Pátria quer nosso tributo/ Nosso ideal excelso e forte/ É ver a glória do Instituto/ Se a nossa vida é uma liça/  
É mister tudo assim vencer/ só poderemos ter justiça/ Com a luz sublime do saber/

Não podemos perder um minuto/ Precisamos lutar e vencer/ Para a glória nosso Instituto/ Excelso templo de imortal saber/ Somos filhos das plagas do Norte/ E vivemos à luz do cruzeiro/ Defendendo tal qual o mais forte/ O auriverde pendão brasileiro/

Honraremos o nosso Instituto/ Propaganda sem trégua a instrução/  
Pois o nosso sublime reduto/ Diz que o estudo é a melhor diversão/ O Pedagógico é uma grande oficina/ Ao clarão da áurea luz do saber/  
Quem estuda há de ter disciplina/ Para um dia cumprir seu dever.  
(Hino do Instituto Pedagógico, DINOÁ, 1993a, p. 245).

Ao lançarmos o olhar na letra do Hino do Instituto Pedagógico Campinense, a primeira impressão é a que temos igualmente ao ler o Hino Nacional Brasileiro, ou seja, versos descontínuos, com orações sintaticamente na ordem indireta, com palavras complexas e vocabulário rebuscado. Palavras como “impoluto” (não poluído, imaculado), “couraça” (armadura), “excelso” (excelente, notável), “liça” (campo em que se travam batalhas), “plagas” (região), “pendão” (bandeira, estandarte), palavras que fogem ao cotidiano do homem comum da época, mas que desempenham função de ornamento na letra do hino, dando-lhe um sentido erudito.

Entretanto, há uma clareza no hino na convocação dos alunos para a guerra, um convite aos educandos a marcharem rumo ao progresso, ao civismo e à modernidade. A despeito dessas questões, no Hino do Instituto Pedagógico, os elementos necessários, conforme os preceitos militares foram postos em forma de enredo, musicalizado aguerridamente. Assim, trechos como “Há do livro ser a couraça”, “E a caneta há de ser o fuzil” indicam uma educação que potencializa o espírito belicoso dos alunos que, na grande batalha da vida, encontram no Instituto uma “grande oficina” para disciplinarizar seus corpos e mentes em favor da nação.

Como discurramos nos capítulos anteriores, a historiografia da educação tem voltado os seus olhares para problematizações que apontam as primeiras décadas do século XX como o momento histórico que mais se preocupou com a educação no Brasil, em especial com a educação de crianças e jovens. As mudanças de sociabilidades e sensibilidades no interior do tecido social inferiram as várias categorias sociais do ser mãe, do ser pai, do ser filho, do ser trabalhador e etc. As relações sociais ganham novos direcionamentos, pois a velocidade dos acontecimentos acelera a adaptação aos novos costumes. A infância<sup>41</sup> por muito tempo ficou silenciada pela sua significante “inutilidade política”. O seu valor social foi construído ao mesmo tempo em que se vivia em uma época de grande efervescência das “certezas solapadas” e da desconfiguração no núcleo familiar. Neste ínterim, infância é construída.

Pode-se apreender que, no início do século XX, as práticas para com as crianças eram ali construídas em aproximação às figuras de disciplina e saúde, apresentadas sob a forma de um ato cujo objetivo era satisfazer as necessidades do Estado. A historiografia da educação nos lega o despertar do interesse imagético-discursivo

---

<sup>41</sup> Ao falarmos em infância, não remeteremos a uma abstração, mas a uma construção discursiva que institui determinadas posições, não só das crianças, mas da também da população adulta e das instituições escolares, instituindo determinados modos de ser, ver e dizer a infância.

singular sobre a infância e que tudo o que era dito e visto das crianças funcionava como dispositivos de formação discursiva presentes nas relações socioculturais que mais conduziram a criança a ser “policiada” e a se “autopolicar” em suas condutas.

A educação era enredada por várias teias do saber (a Escola Nova, higienista, do saber médico e eugenista), outras esferas das ciências interagiam em conjunto com o objetivo de dotar o povo brasileiro de desenvolvimento físico e mental, elemento fundamental para constituir uma saudável nação, a verve educacional nesse momento histórico se reveste, paradoxalmente, de duas categorias distintas: a científica e a religiosa. Ora, como não perceber uma missão redentora do caráter científico que a educação assume no início do século XX?

Saberes como a psicologia, o direito e a medicina estavam presentes no âmbito educacional; existe um imbricamento muito íntimo entre o saber/poder educacional e o saber/poder médico, que tentava salvar a nação dos males acometidos pela falta de saber. A medicina aliada à educação forma uma dupla estruturante; configuram-se como pilares necessários para edificar os projetos de modernidade arquitetados pela elite intelectual do país. As noções de higiene assumiam um caráter de normas, regras a serem obedecidas e introjetadas desde cedo pelas crianças, estimulando o auto conhecimento do corpo, construindo e preservando uma moralidade alinhada com os fios e as redes da modernidade tão desejada. A naturalização dos hábitos de higiene teria que provocar atitudes de asseio íntimo de cada um. O cuidado de si conota a “boa” vivência com os outros e conseqüentemente com a sociedade como um todo.

No entanto, no recorte selecionado para esta pesquisa, que se estende do ano de 1919 a 1945, o momento histórico vivido por Campina Grande, apesar de dispor de vários educandários pela cidade, produz descontinuidades na sua vivência educacional. Ao passo que existiam colégios bem equipados, confessionais ou não, é bastante comum observar discursos de pessoas que não conseguiram freqüentar uma educação institucionalizada. Por diversas razões, muitas pessoas não tinham acesso à educação privada, tendo que aprender as primeiras letras através dos mestres-escola, ou até mesmo seguiam sua estrada da vida na escuridão do saber, sem ao menos escreverem o nome ou fazerem uma conta. A questão financeira contribuía muito para que muitos alunos não dessem continuidade aos estudos; a formação e o diploma eram símbolos do moderno, da respeitabilidade, da idoneidade e do reconhecimento.

Existia uma grande diferença na educação para homens e mulheres. No roteiro educacional, delimitam-se bem as tarefas e deveres entre meninos e meninas. A defesa



da pátria e suas cores, no caso dos meninos, e às exigências das atividades voltadas para o lar, no caso das meninas.

A menina é ensinada, desde cedo, a desenvolver atividades que a levassem a ser uma boa dona de casa e a ser, também, uma boa mãe. A figura feminina é construída em torno de um conjunto de imagens que a colocam como principal portadora da orientação dos filhos durante a vida. Imagens que a associam a um ser “divino”. Segundo Dinoá (1993), em Campina Grande, as meninas, em grande maioria, não ultrapassavam o estágio de aprendizagem das primeiras letras e os meninos faziam o curso serial depois dos 10 anos de idade e os que eram abastados freqüentavam as Faculdades em outros estados do Brasil, na grande maioria para cursar direito ou medicina.

A Faculdade de Direito do Recife era o grande alvo da maioria dos paraibanos que sonhavam com o tão desejado diploma de bacharel, já desde o século XIX, “ou se corre para o Recife ou nada se acrescenta ao ler e contar das iniciações domésticas” (MENEZES, 1982, p. 116). Além de ter uma fama de proporcionar uma formação renovadora, a Faculdade de Direito do Recife era revestida por uma aura agitada e reflexiva, um dos principais atrativos aos interessados em obter um título de doutor pelos paraibanos, pois:

Numa terra de analfabetos todo mundo pretendia ser doutor [...]. E pelo currículo mais fácil, pelo tipo de ensino menos custoso, o que bacharelava em leis [...] aprendidas as primeiras letras, sabendo-se fazer contas, a inteligência desarnada passava a ter notícias e logo se excitava, em expectativas de bacharelato (MENEZES, 1882, p. 109).

Dentro do que foi denominado de Região Nordeste, na década de 1920, pelo “movimento regionalista”, a capital pernambucana se configurou como “o grande” centro intelectual, científico e artístico, mantendo hegemonia sobre os estados vizinhos, principalmente a Paraíba. O título de doutor era cobiçadíssimo, sendo a Paraíba o estado que mais formava bacharéis em Direito dentro de tal instituição, perdendo apenas para o próprio estado de Pernambuco (CASTELO BRANCO, 2005, p. 94).

As famílias tradicionais paraibanas afastavam-se dos antigos valores, tentavam se enquadrar às novas demandas modernas, encantavam-se com as condições de vida urbanas e suas ofertas de perspectivas de estudos. As famílias que tinham boas condições financeiras almejavam em qualificar e dar um título aos seus descendentes.

Segundo Castelo Branco (2005, p. 407), ao longo dos anos, o mito do “meu filho doutor” ganha densidade e força nas sociedades, a falta de estudo ou mesmo a “quebra do mito equivaleria a renunciar à luta pela direção político-ideológico da sociedade”. Ainda sobre isso, a autora nos diz que:

O mito do “meu filho doutor” consiste, na verdade, numa tentativa de manter aceso, porém distante, o “sonho” de uma vida melhor para todos, legitimando a exclusão, que, mais recentemente, adquire a aparência do fracasso individual. A sua trajetória se confunde com a trajetória da exclusão, que divide a sociedade em privilegiados e apartados. E, nesse sentido, nossa herança bacharelesca reflete-se, sobremaneira, na ênfase nas qualidades e talentos individuais, desconsiderando as contingências históricas e coletivas (CASTELO BRANCO, 2005, p. 408).

É interessante observar que as profissões mais almejadas pelos sedentos de título e diploma são as de Medicina e de Direito. Atividades intimamente correlacionadas com o espírito moderno da época. Ser portador de um diploma de bacharel em Direito, em Campina Grande do início do século XX, significava ter status, conseqüentemente um maior acesso aos cargos públicos na cidade. Entretanto, não são apenas os saberes científicos que despertam interesse nos jovens que procuram aprender um ofício, a Teologia também se fez presente. Mais uma vez as categorias que o olhar moderno inventou e contrapôs convivem lado a lado, a Ciência e a Religião mais uma vez se encontram.

Na tentativa de construir uma Cultura Histórica para a educação em Campina Grande, o que era dito tanto pelo memorialista como pelos entrevistados é pensado e articulado diante dos interesses individuais. No entanto, o ato de omitir um fato ou de acrescentar outros durante a fala não está desprovido de táticas e estratégias para legitimar o que se quer construir. A memória está ligada pelo fio condutor das relações sociais. O que lembramos possui pontos de intersecção com outras correntes mentais, portanto a memória individual não pode ser tomada como base da consciência só individual, ou só coletiva, mas sim do entrelaçamento dos dois (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1994).

Nas entrevistas elaboradas por Dinoá, apreendemos um jogo de perguntas e respostas bem objetivado, em uma tentativa sub-reptícia de enaltecer os grandes feitos,

nomear as grandes personalidades, dar-lhes lugar e sentido. Chega a ser insistente a tentativa de Dinoá estimular o Professor Loureiro a falar da passagem de Abelardo Barbosa, mais conhecido como Chacrinha<sup>42</sup>, pelo educandário Instituto Pedagógico. Ao falar de Chacrinha, por ser uma personalidade pública, conhecido nacionalmente por ser um dos maiores nomes da televisão brasileira, como apresentador de programas de auditório, Dinoá dota a escola de prestígio imediato. O memorialista pensa as grandes personalidades como referência e organizadores da própria história da escola.

As perguntas elaboradas por Dinoá seguem um modelo fácil de apreender, pois, de uma forma ou de outra, fazem referências a marcos cronológicos, como, por exemplo, a entrevista com Ester Azevedo, enteada do Tenente Alfredo Dantas e antiga funcionária do colégio, ao narrar a chegada do diretor em Campina Grande, a fundação do Instituto Pedagógico e as pessoas que fizeram parte da história do educandário:

Ele chegou aqui em 1918, [...] fundou o colégio no dia 19 de fevereiro de 1919. [...] No começo, fizemos uma turma de uns quarenta alunos, mais ou menos. [...] depois da rua Eptácio Pessoa, onde ele tinha o colégio e residência, mudou-se para a Praça da Bandeira, onde está até hoje. Nessa época, ele conseguiu da Prefeitura Municipal a doação do prédio, onde funciona até os dias de hoje. No princípio, o corpo docente do colégio era formado por Erondina Campelo, Sinhazinha Shuller, Tetê Campelo, eu, Ana de Azevedo Dantas, Franciscinha Amorim, Maria Coutinho, Sizênia Galvão, Prof. Almeida Barreto, sargento Moisés Araújo, Dr. Severino Cruz, Lino Fernandes, Dr. Elpídio de Almeida, Dr. Antônio Almeida, Dr. Antônio Cabral e outros (DINOÁ, 1993a, p. 246-247).

Ao falar sobre o diretor do educandário, nas palavras da entrevistada Ester Azevedo, o caráter familiar cultivado pelo seu padrasto, na forma de administrar o Instituto Pedagógico, é como água doce e a disciplina, como metodologia pedagógica, é como água salgada, que na fronteira da experiência vivida deveriam ser misturadas, molhando a margem da modernidade pedagógica campinense.

Ele se relacionava muito bem com os professores [...] tratava todos como se fossem da família dele, chamava de minha família, todo ano, no dia 17 de novembro, ele oferecia um almoço a todos os ex-alunos e professores. [...] Na nova instituição de ensino, ele deu uma excelente

---

<sup>42</sup> José Abelardo Barbosa de Medeiros, o famoso Chacrinha, nasceu no ano de 1917 na cidade de Surubim. Aos dez anos de idade foi morar em Campina Grande. Sua passagem pelo Instituto Pedagógico não deixou muitos rastros, como bem atestou o Professor Loureiro: “Chacrinha não deixou muitos vestígios de sua passagem, era um aluno comum, não se projetou em nada no colégio” (LOUREIRO, s/d, apud DINOÁ, 1993a, p. 263).

organização, dotando o estabelecimento de um corpo docente responsável, que, em pouco tempo, afirmou a sua eficiência e ganhou fama de colégio disciplinado (DINOÁ, 1993a, p. 248).

A relação fraternal que o Tenente Alfredo Dantas estabelecia, dotaria respeitabilidade ao educandário, circunscrevendo seriedade à instituição. O discurso da entrevistada Ester Azevedo está alinhado em uma rede de relações históricas descontínuas, enunciando, em certas proporções, uma singularidade para a modernidade pedagógica campinense tão desejada. Ao compararmos os estudos que Nunes (2007) empreende do movimento de construção de uma modernidade de âmbito mais geral, nacional, as falas da entrevistada de Dinoá aproximam-se, mas também afastam-se do que a autora considera como marcante para a modernidade pedagógica vivenciada em outras localidades do país, pois, segundo Nunes:

É no espaço das cidades, com diferentes ritmos e intensidade, que as escolas deixam de configurar-se como extensão do campo familiar [...]. Essa mudança exigiu a intervenção não só dos aspectos materiais da escola, o que envolveu a produção de um novo espaço com prédio e material didático pertinente aos novos objetivos educacionais, mas também em seus aspectos simbólicos, pois almejava-se da escola primária mais do que novas carteiras, quadros ou salas. Pretendia-se construir nela um estado de espírito moderno (NUNES, 2007, p. 374).

Nos discursos, era interessante, ainda, para Campina Grande, manter as relações de respeitabilidade através do que o sentido familiar representa para a escola. Um ponto inusitado da construção da modernidade pedagógica campinense está na relação de via dupla que a simbologia da família estabelece com a escola. Para Nunes (2007, p. 374), não interessa as peculiaridades dos centros (e Campina Grande era sim, tida como um centro), o que importava era que, além de outras atribuições, a escola estava conectada com um movimento de reforma dos “costumes das famílias que enviavam seus filhos às escolas”. Já nos discursos de tentativa de construção da modernidade pedagógica campinense, tanto se tentava reformar os costumes familiares como a simbologia da família imbuía a escola de valores, ou seja, existia um movimento dialógico, “recíproco” de sentidos entre a família e a escola.

Todos os entrevistados são unânimes em dizer que o ensino daquela época era melhor e que os alunos eram mais dedicados do que os de hoje. Tal entendimento é fruto de uma determinada concepção de saber que considera conhecimento como algo

reproduzível, e não como forma de criação e recriação. Tanto o conhecimento, quanto os alunos são entidades homogêneas. “Aluno quase todo ele é um só”, afirma Dona Rachel Esmeraldina.

É, portanto, esse saber e prática homogeneizadoras que as memórias de Dinoá (1993) desejam cristalizar, suspender no ar e no tempo. Para ele, “as resistências dos valores antigos contra os novos tem se constituído uma forma enormemente grave de marcar a nossa época” (DINOÁ, 1993). Ou seja, o autor busca sedimentar, uma dada memória para a Educação, para todo e sempre.

O ato de lembrar dos antigos mestres e de seus exemplos é uma tentativa de solidificar tanto os grandes personagens que se lançaram na luta pela causa da educação, quanto um dado modo de conduta que tem que ser “cutucado”, relembrado, repetido para que não se apague da memória dos campinenses e, principalmente, daqueles atores que, na opinião do autor fazem a “verdadeira história campinense”.

É como se a História da Educação imersa na História de Campina Grande fosse suspensa nas falas de seus protagonistas. É como se vida e obra dessas personagens fossem monumentalizados em estátuas. Esquece-se de se esquecer. Busca-se, através da lembrança, estagnar o caráter corrosivo do tempo. Busca-se “permanecer no pronto, no conhecido, no realizado, em suma, no cristalizado” (WILKE, 2000, p.160).

A discussão acerca da necessidade de se construir uma memória para educação, em Campina Grande, sugere o investimento de um novo olhar. Olhar que saia do lugar do pronto, do estabelecido, do acabado, lançando assim novos horizontes. Horizontes múltiplos que abram caminhos para as diversas multiplicidades, para as diversas formas de se entender a educação, em meio à cidade, às diversas formas de ser aluno e aluna, de ser professor e professora. Às diversas formas de ser homem, mulher, criança e cidadão.

### **3.1 Pelas páginas dos jornais campinenses...**

O universo das letras, no início do século XX, invade o cotidiano da sociedade campinense causando descontinuidades nas formas mais antigas de sociabilidade, modos de se comunicar, de se instruir, de se “inteirar” dos assuntos da ordem do dia. Novas formas de convivência que provocam rupturas com aquilo que era tido como, até então, formas cristalizadas de relações sociais, quais sejam: conversas nas horas de refeições ou nas calçadas no final da tarde, círculos de pessoas em volta de um único

sujeito, possuidor do conhecimento da leitura e que contava histórias e “causos”, ou até mesmo os moradores da zona rural, que, em dia de feira na cidade, vinham e freqüentavam as praças de comércio, interagindo com muitas pessoas e voltando para suas casas com as novidades da zona urbana<sup>43</sup>. A leitura traz consigo novas formas de subjetivações, novas formas de visibilidade e dizibilidade do mundo, juntando-se ao sentido da audição (a prática de ouvir histórias) e ao da visão (ver imagens, desenhos e figuras), a leitura desperta novas formas, também, de sensibilidade. As letras “materializam” o que antes era apenas dito. Portanto, os jornais do início do século XX assumem um papel importantíssimo na construção de novas práticas de sensibilidade e sociabilidade na sociedade como todo e no que mais nos interessa, em Campina Grande.

A pesquisa às páginas dos jornais de época campinenses despertou-nos um interesse em pensar a produção e a circulação de determinados enunciados em um momento histórico específico. Logo nos vieram à mente os estudos de Chartier (2003) sobre a história da leitura, das práticas de apropriação do que era lido e a diferenciação do que era interpretado no espaço e no tempo. A cada folha de jornal lida, ficamos imaginando a reação de cada leitor ao se deparar com uma variedade de discursos, temas, abordagens e enunciados, que, por muitas vezes, descolavam da esfera prática e social de muitos que liam. Fazer uma leitura de textos e enredos do passado suscita um exercício interpretativo de um mundo cultural que nos escapa, que nos é distante, mas que está vivo e dinâmico. Entretanto, todo esse turbilhão de pensamento, de idéias, de uma história das práticas de leitura e suas apropriações não constitui prioritariamente o nosso objeto de estudo, mas não poderíamos deixá-lo escapar de uma pontuação diante da nossa bagagem de leitura, ao nosso conhecimento de mundo, em uma articulação com textos de “outro”.

Os periódicos se constituem enquanto dispositivos de poder imagético-discursivo, colocam em evidência a leitura como uma forma de linguagem que influenciou, de forma significativa, na construção do poder, na produção de saber e divulgação da intencionalidade dos que escreviam. Lê-se nos jornais novas formas de ver, dizer e sentir o sujeito e os espaços que o circundam. A informação, o entretenimento e a educação se tornam os maiores desejos do sujeito que se quer moderno. A produção e organização das matérias jornalísticas são pensadas para

---

<sup>43</sup> Uma discussão mais apurada sobre hábitos familiares, conferir Oliveira (2002).

modificar os valores, para causar novas transformações no universo coletivo e individual dentro de uma sociedade.

No início do século XX, em Campina Grande, os jornais campinenses funcionavam, em determinados momentos, como um hipertexto belicoso, configuravam-se como campos de batalha, tendo as palavras como munição e um argumento para compor o arsenal de opiniões distintas nos mais variados fatos e acontecimentos. A informação ganha sentido educativo, os artigos jornalísticos ganham forma pedagógica e missão civilizadora. Um novo cenário educacional se estruturava nas páginas dos periódicos, ao lado do setor econômico e político, o lado pedagógico ganha força no deslocamento cultural dos indivíduos, nativos ou forasteiros.

Nas páginas dos jornais campinenses, podemos acompanhar um olhar para a história da cidade dentre os vários olhares elaborados pelos vários discursos existentes nesses periódicos. Campina Grande queria ser moderna! Acompanhamos a carência e os anseios pelo que era dito e visto como moderno: alargamento de ruas, reforma urbana, disputas diante da questão do leite pasteurizado, edificações de imponentes prédios, a chegada do trem, da luz elétrica e do telégrafo, a disputa entre automóveis e carroças de burros pelas ruas do centro da cidade, ou seja, acompanhamos todo um arsenal de palavras na tentativa de construir Campina G(g)rande, não só no nome. No entanto, queremos problematizar tal tentativa para pensar uma questão específica: como os jornais teceram uma modernidade pedagógica na intenção de legitimar o seu progresso e a sua pujança.

Os jornais de Campina Grande eram escritos por pessoas com diversas formas de pensar política, econômica e culturalmente. As notícias recebiam um tratamento diferenciado de acordo com o direcionamento que cada jornal seguia. O jornal chamado *A Batalha*<sup>44</sup>, por exemplo, tinha em seu nome o seu principal intuito, em suas páginas encontramos várias batalhas travadas entre o “novo” e o “velho”, principalmente no que diz respeito aos conflitos sobre a pasteurização do leite. Estava posta a grande batalha: o saber científico *versus* as inquietações populares. O jornal se posicionava a favor da venda do leite não-pasteurizado e desconfiava da eficácia do método que se dizia matar todos os micróbios causadores de doenças presentes no leite de vaca. Um pequeno episódio, fora do âmbito educacional, dentre vários outros que podemos identificar, para

---

<sup>44</sup> O Jornal *A Batalha* foi um semanário que circulou em Campina Grande por pouco tempo, entre final de 1934 e meados de 1935.

vislumbrar o quanto Campina Grande se confrontou com seus variados projetos em busca do moderno, projetos estes heterogêneos e contraditórios.

Embora os periódicos divergissem na leitura dos fatos e acontecimentos, elaboravam discursos conectados com a modernidade, nos quais lançaremos luz aos que aproximam a pedagogia e a medicina, entre os saberes que mais se interligavam nos projetos para se alcançar o moderno. Apreendemos os jornais como lugar próprio de poder e de saber, nos quais os discursos sobre educação foram ali construídos em aproximação entre a disciplina e a saúde, apresentada sob atitudes, cujos objetivos eram dar à Campina Grande o status de cidade moderna. Encontramos nos jornais campinenses um legado discursivo que institui a educação para disseminar a norma, a saúde e a obediência aos códigos patrióticos.

### **3.1.1 “Fogo sagrado da lareira da Pátria”: a relação entre o discurso médico e o discurso pedagógico**

Pesquisar sobre os discursos em torno da educação e modernidade, no início do século XX, é percebê-los em suas localidades de gestação, apreender em qual espaço lhes foi dado forma e sentido. Quais os discursos que elaboraram uma imagem moderna da educação, em Campina Grande, e quais foram às aproximações estabelecidas entre os saberes pedagógico e médico, na efetivação dessa construção de identidade local?

No início do século XX, um tão falado educandário nos chamou a atenção. O Instituto Pedagógico Campinense, fundado pelo Tenente Alfredo Dantas<sup>45</sup>, em 17 de fevereiro de 1919, toma forma e corpo nas páginas dos jornais campinenses e nos é descrito como o melhor exemplo de estabelecimento de ensino, no interior do estado da Paraíba. Com a criação do curso Comercial e do curso Normal<sup>46</sup>, em 1928, como também com a fundação de suas “Escolas Anexas”: a Escola de Instrução Militar

---

<sup>45</sup> Alfredo Dantas Correia de Góis nasceu no dia 17 de novembro de 1870, na cidade de Teixeira, no sertão da Paraíba (microrregião da Serra do Teixeira). Viveu sua infância na capital do estado, João Pessoa e, posteriormente foi morar em Fortaleza, lugar no qual ingressou para o Tiro de Guerra, reformando-se como Primeiro Tenente. Anos depois, volta à Paraíba fixando residência na cidade de Campina Grande (DINOÁ, 1993a, p. 246).

<sup>46</sup> O curso Normal do Instituto Pedagógico chamava-se Escola Normal João Pessoa, que, por Decreto nº 1615, de 09 de dezembro de 1929, foi equiparado à Escola Normal do Estado. Fonte: Histórico do Instituto Pedagógico Campinense. Campina Grande, CAD, 2004.



General Pamplona<sup>47</sup> e o Curso Comercial Propedêutico e Peritos Contadores<sup>48</sup>, um educandário que possuía ensino primário se viu ampliado e passa a ser dito e visto como um espaço que destila progresso, como um marco de uma cultura moderna na cidade de Campina Grande, calcado na educação de seus filhos e no disciplinamento do corpo. Eis o que fala o Jornal Brasil Novo sobre tal educandário:

Dos poucos estabelecimentos de ensino que temos no interior do Estado, é o “Instituto Pedagógico” o melhor conceito e que cumpre rigorosamente os métodos de ensino mais modernos. Fundado em 1919, vem em constante progresso, quer no melhoramento de seu prédio e mobiliário, quer no aperfeiçoamento da instrução. Mantém os seguintes cursos; Normal, Commercial, Gymnasial, Militar, Primario e Infantil. Além dos citados cursos, mantém ainda as aulas de piano, costura, bordado, pintura, musica, flores e gymnastica, todas sob a direcção de competentes profissionaes. O internato funciona na própria residencia do director, gosando assim os internos de assistencia familiar. O externato remodelado a capricho e com todos os requisitos da hygiene escolar, offerece aos alumnos e professores, todo conforto necessario. Seus vastos salões em numero de dez, são bem arejados, illuminados e sufficientemente mobiliados. Entre os pavilhões que compõem o prédio existe um grande pateo destinado ao recreio e aulas de instrução physica. Nelle estão localizados os campos de Volleyball, Basket-ball e peteca, caixaõ de pulo, barra fixa e outros aparelhos de gymnastica. O Volley-ball é treinado com entusiasmo pelas normalistas e alumnos de outros cursos. O curso militar, destinado a preparar os jovens para a defesa da Patria, muito util tem sido aos campinenses, pois, centenas de moços têm obtido a caderneta militar de reservista, ficando assim aptos para exercerem empregos federaes e isentos do sorteio militar. O corpo docente do instituto é dos melhores do interior e é composto dos seguintes professores: tte. Alfredo Dantas, prof. Almeida Barreto, drs. Severino Cruz, José Tavares, Manoel Coutinho, Elpidio de Almeida, Octavio Amorim, João Tavares, Severino Pimentel, prof. Santiago, professores Francisquinho, Herundina Campello, Queteria Campello, Cisenia Galvão, Esther Dantas. A parte militar está a cargo do instructor Moysés Araujo. O curso normal, fundado em 1928, tem o nome de “João Pessoa”, homenagem ao insigne brasileiro. Officializando o referido curso, o inesquecivel parahybano, prestou um grande beneficio não só ao “Instituto Pedagógico”, como principalmente a Campina Grande que já pode diplomar suas filhas sem as despesas enormes que acarretavam com a educação na capital. A Escola Normal “João Pessoa”, apesar da luta que sustentou para a sua

<sup>47</sup> A Escola anexa General Pamplona ficou mais conhecida como a Escola de Tiro 243, a qual fazia parte do Tiro de Guerra Nacional. Fonte: Histórico do Instituto Pedagógico Campinense. Campina Grande, CAD, 2004.

<sup>48</sup> As “Escolas Anexas” do Instituto Pedagógico foram criadas após a transferência do educandário da Rua Barão do Abiaí para a Rua Marquês do Herval, tendo assim suas instalações ampliadas. De acordo com os registros, o Curso Comercial Propedêutico e Perito Contadores foi o primeiro curso a conferir títulos de técnicos em contabilidade no interior do Estado da Paraíba, a partir do ano de 1932. Fonte: Histórico do Instituto Pedagógico Campinense. Campina Grande, CAD, 2004.

equiparação, vae marchando em franco progresso e este anno prepara-se para diplomar a primeira turma de normalistas. E tudo isto, não ha negar, deve-se ao esforço e a benemerencia do tte. Alfredo Dantas grande abnegado pela alphabetisação dos filhos deste formoso rincão (Um estabelecimento de ensino que honra o Estado). (BRASIL Novo, 1931, p. 6).

O artigo acima é indicativo de um conjunto de enunciados elaborado pela elite intelectual local que se configura como “regime de verdade”, palavras ativas que possuem forças na produção de espaços de saber, na construção de novas condutas sociais e na influência para escolhas, elaborando uma forma de governar secular, provocando descontinuidades nas formas de ver, dizer e sentir a educação com o modelo antigo e os padrões tradicionais de sociabilidade e de metodologia pedagógica. “Os methodos de ensino mais modernos” eram vistos como uma louvação, como a emancipação do arcaico, como alforria do obscurantismo e do atraso. O educandário era visto como o território do progresso, pela valorização eminente do “novo” em contraposição ao “velho” e a tudo que pudesse remeter ao passado, ao anti-higiênico e ao anti-científico. O Instituto Pedagógico Campinense nos é especial, nos é diferente, nos é marco por justamente ser capaz de provocar discursos descontínuos sobre a modernidade pedagógica, em Campina Grande, por deslocar a gravitação das ações e palavras dos intelectuais que nomeavam Campina como a “Cidade Trabalho”, para a cidade que possui um “insaciável apetite pelo saber”, e que teciam todo um enredo constitutivo de uma modernidade pedagógica para a cidade.

As linhas escritas no Jornal Brazil Novo sinalizam a tentativa de mostrar, através do Instituto Pedagógico como bandeira, que Campina Grande era moderna. Há um ar de cientificidade como elemento constitutivo do progresso ao se fazer valer das palavras como “methodos de ensino mais modernos” ou mesmo “hygiene escolar”, letras que vinham acompanhadas de legitimidade para a afirmação da educação como fundamental para o progresso, nomeando a escola como um espaço digno de honra e de atmosfera cívica. O artigo supracitado convida os leitores a conhecerem o espaço “mais moderno” de educação, no interior do estado, que incentivava as práticas de esportes, que transformava seus alunos em soldados da Pátria, moldando seus valores para que esses fossem amantes da nação, e que direcionava as meninas a serem boas donas de casa.

Apreendemos uma importante faceta entre o imbricamento dos discursos médico e pedagógico no que se refere ao prédio escolar. A questão do espaço é referida no âmbito da remodelação do edifício escolar, infraestrutura de mobília, na iluminação, na ventilação e limpeza, elementos tidos como simbólicos para a modernidade<sup>49</sup>. No que diz respeito aos preceitos higiênicos que deveriam ser observados em sua estruturação, a escola se diferencia das habitações. Para tanto, o discurso enfatiza o valor de um prédio amplo, com “vastos salões em numero de dez” em que a localização da escola, as disposições dos ambientes, o pátio para recreio, a circulação de ar e a iluminação fossem levadas em consideração.

O discurso médico-higienista cartografa a constituição da escola, define sua localização na cidade visando à interdição e ao afastamento em relação às fábricas, oficinas, igrejas, estações de trem, quartéis, prisões, hospitais, cemitérios, estábulos e cocheiras. Distante de qualquer estabelecimento que possa provocar ruídos e exalações de odores fétidos do mundo do trabalho, do mundo das doenças e da morte, pois a escola foi pensada, no período, como um lugar do silêncio, da obediência, da atenção e, sobretudo, um lugar da saúde.

Esse processo, portanto, caracteriza a tentativa de uma cidade “moderna”, o novo só poderia se efetivar quando o velho desse lugar. Assim, as principais cidades iniciam um processo de remodelação de seus espaços. Casarões coloniais e ruas sem alinhamento foram alguns dos principais alvos. Em nome da saúde, também, as ruas foram alargadas para facilitar uma boa circulação de ar, os cemitérios foram sendo transferidos para regiões mais afastadas dos centros das cidades, na intenção de evitar que a população entrasse em contato com os miasmas, pois os “vapores pestilentos” que emanavam dos mortos passaram a ser vistos pelos vivos como perigosos.

Preocupações com a mobília escolar tinham duas origens, tanto a partir de um ideal higienista, que se importava com a saúde do aluno, por exemplo, a mesa e a cadeira deveriam estar com a angulação certa para que o aluno não tivesse problemas de coluna; quanto para o ideal *escolanovista*, tomando este mesmo exemplo, para que o aluno tivesse um maior conforto, desembocando numa maior produtividade.

---

<sup>49</sup> Apropriamo-nos do pensamento de Aranha (2003), para o qual, no Brasil, na virada do século XIX para o XX, podemos falar no discurso da modernidade como um processo de adequação pelas elites. Um discurso que faz dessas mesmas elites o meio de transmissão, para toda a sociedade, das chamadas “seduções do moderno”. Esse discurso permeou os elementos simbólicos supracitados Cf. ARANHA (2003).

O saber médico investiu na educação, legitimando-a como um agente divulgador das noções de higiene, doença e cuidado físico, a partir do século XX. Tais noções foram calcadas nas leis da ciência em consonância com as redes, os fios, as relações de saber e de poder que articulam discursivamente a educação formal à profilaxia social<sup>50</sup>, trabalho que resultaria no pleno desenvolvimento infantil. Há uma valorização da educação física como reguladora e disciplinadora do corpo infantil, a orquestra de apitos maestra os comportamentos através dos exercícios físicos em uma pedagogia portadora de normas. “O corpo é o primeiro lugar onde a mão de adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus braços” (VIGARELLO, 1978, p. 09).

A prática do exercício físico foi ganhando aceitação por estimular princípios de ordem e disciplina. Vislumbrava-se uma educação integral das crianças, baseando-a na educação física, deslocando-se das características localizadas no campo do entretenimento, que possuía antes de subjugar os ideais cientificistas<sup>51</sup>. A educação física era apenas uma ferramenta para se obter uma educação moral da criança. Educar era, acima de tudo, “criar normas de conduta que fossem individualmente interiorizadas para serem socialmente eficazes” (SOARES, 2005, p. 37). Aos poucos, a educação física foi se firmando como parte constituinte da educação das crianças. As pretensões dos discursos dos letrados campinenses em estimular a prática de exercícios físicos estão, de forma simplificada, na sua visão de educação física:

A concepção moderna classifica a educação physica como sciencia pedagógica, formando juntamente com a educação Moral e a Educação intellectual a solida tripeça sobre a qual repousa a Educação Geral. Formar corpos sãos e robustos, ao mesmo tempo que desenvolver as faculdades cerebrais: tal deve ser o objectivo da educação. Este desenvolvimento deve ser paralelo sem separar o corpo do espírito, para manter o equilíbrio psychologico e physiologico. À educação podemos

<sup>50</sup> O saber médico ampara-se nos saberes oriundos da biologia, da psicologia, da psiquiatria e da ciência natural, bastante inerentes ao início do século XX.

<sup>51</sup> Segundo Soares (2005, p. 19): “uma ideologia cientificista impregna na vida de indivíduos, grupos e classes, transformando a sociedade em um grande organismo vivo [...] tudo pode (e deve) ser medido, classificado, comparado, definido e generalizado a partir da descoberta constata de ‘leis’. [...] Conforme observa Vovelle, a ‘ideologia cientificista junto com uma filosofia biológica apóiam este sistema, que associa a explicação idealista (do progresso da razão) à explicação materialista e mecanicista (os triunfos da vida sobre a morte)’. A ciência deste período dirige um certo tipo de esquadramento da vida em todas as suas dimensões, pretendendo estabelecer uma ordem lógica nas atividades e um adequado aproveitamento do tempo ou, mais precisamente, uma economia de energias”.

definil-a como o conjunto de esforços reflexos pelos quaes se ajuda a natureza do desenvolvimento das faculdades physicas, intellectuais e moraes do homem, tendo em vista sua felicidade e seu papel social. Isto que dizer que a educação physica deve marchar a par com a educação intellectual (BRASIL Novo, 1931, p. 04).

Ao se pensar as adjetivações contidas na malha discursiva das páginas do jornal Brasil Novo sobre a educação física e moral das crianças, encontraremos uma aproximação com a representação que a ginástica foi adquirindo no imaginário das “elites” letradas no século XIX, definida e elaborada por Amoros (1838) como uma ciência, baseada principalmente na física e na biologia, abandonando a visão que se tinha até então da ginástica enquanto arte, devido a sua tradução<sup>52</sup>. Ao modo de Amoros (1838), a ginástica é vista como:

a ciência fundamentada de nossos movimentos, de suas relações com nossos sentidos, nossa inteligência, nossos sentimentos, nossos costumes e o desenvolvimento de todas as nossas faculdades. A ginástica abarca a prática de todos os exercícios que tendem a tornar o homem mais corajoso, mais intrépido, mais inteligente, mais forte, mais astuto, mais desembaraçado, mais veloz, mais flexível e mais ágil e que nos dispões a resistir a todas as intempéries das estações e contrariedades da vida; a vencer todas as dificuldades; a triunfar sobre todos os perigos e todos os obstáculos; a prestar, enfim, serviços de destaque do Estado e à humanidade. A beneficência e a utilidade pública são o objetivo principal da ginástica; a prática de todas as virtudes sociais, de todos os sacrifícios, os mais difíceis e os mais generosos são seus meios; e a saúde, o prolongamento da vida, o aprimoramento da espécie humana, o aumento da força e da riqueza individual e pública são seus resultados positivos (AMOROS, 1838, *apud* SOARES, 2005, p. 38).

Tem-se aqui, portanto, de uma sintonia dos discursos dos letrados campinenses com um pensamento que, cada vez mais, valorizava práticas que estivessem respaldadas pela ciência e pela técnica. Práticas que pudessem responder aos desafios da natureza, aos desafios criados pelos homens e, sobretudo, que resultassem em ações úteis<sup>53</sup> à sociedade. Ao passo que a prática da educação física é descrita no periódico, acaba-se

<sup>52</sup>A origem etimológica da palavra ginástica vem do grego *gymnikos*, adjetivo que é relativo aos exercícios do corpo.

<sup>53</sup>“A prática da ginástica, desde Amoros (1838), fora pensada como possibilidade de educar o corpo para desempenhar funções úteis à sociedade. Mas a ciência da época, primeira metade do século XIX, limitaria o empreendimento de Amoros (1838). Não havia ainda a possibilidade de utilização de certos conhecimentos. Foi preciso esperar a segunda metade do século XIX para proceder o requinte de análises empreendidas por Marey e Demeny, em um momento em que a “educação do corpo comparece totalmente reconhecida” (SOARES, 2005, p. 88).

por, provavelmente, tornar extensivo o sentimento de necessidade das crianças em praticarem exercícios físicos. À medida que o saber médico traz a lume a importância de exercitar o corpo, e ao mesmo tempo em que o jornal registra esta importância, isso significa (re)viver no inconsciente da população, as circunstâncias em que crianças estiveram “fora da salvação”.

Trata-se de uma preocupação com o cuidado do corpo que ficou bastante evidente, no início do século XX, por parte do Estado e dos intelectuais que assumiram uma espécie de cruzada em nome da construção de uma identidade nacional. O corpo ganha visibilidade e é representado como um objeto que deve ser esquadrinhado, medido e classificado, para então se poderem-se traçar gráficos, registrar em fichas e sistematizar um quadro de uma infância brasileira, respondendo, assim, a uma elaboração de propostas de intervenção sobre o universo escolar, às quais, extrapolando as ações de policiamento sanitário, procuravam atingir de forma bem incisiva o corpo da criança, como destaca Lima (1985, p. 85):

a saúde escolar ou, mais propriamente, a higiene escolar da época, se deu na intersecção de três doutrinas: a da polícia médica, pela inspetoria das condições de saúde dos envolvidos com o ensino; a do sanitarismo, pela prescrição a respeito da salubridade dos locais de ensino; a da puericultura, pela difusão de regras de viver para professores e alunos e interferência em favor de uma pedagogia mais “fisiológica”, isto é, mais adequada aos corpos escolares aos quais se aplicasse.

Saudável, ereto, robusto, milimetricamente reformado, simétrico, aprumado, vigoroso, ativo, autônomo. A imagem de elegância, de sobriedade, de comedimento é o primeiro sinal de um mundo em estruturação. O corpo é um texto que passa a ser (re)escrito, é uma imagem que passa a ser (re)desenhada, a partir do século XIX. A educação corporal se afirma como uma parte significativa dos novos códigos de civilidade, da pedagogia do gesto e da vontade. É o corpo que objetiva a ação educativa e moral por excelência, “os gestos são signos e podem organizar-se em uma linguagem: expõem a interpretação e permitem um reconhecimento moral, psicológico e social da pessoa” (REVEL, 1991, p.172).

Os discursos produzidos pelos intelectuais nas páginas dos jornais campinenses elaboram um cuidado para os corpos das pessoas e absorvem-nos na intenção de corrigi-

los. Existe uma fala em torno do corpo<sup>54</sup>, “sem conhecer phisicamente o alumno, não é tão facil apontar-lhe a classe. O seu valor somatico, bem aferido, dar-lhe-ia o estagio escolar que não obedece, nem aos annos, nem às apparencias de bom estado sanitário” (BARRETO, 1931a, p. 1). As práticas discursivas trazem para si o direito de classificar a educação corporal, ditar modelos, impor códigos de verdade e instituir a escola como espaço de pedagogia do corpo. Os ideais racionais são pensados como necessários, comungando com os valores da modernidade, do progresso, do desenvolvimento, indicam a normatização dos hábitos, higienização e interdição dos “maus costumes” e a valorização do corpo ereto como símbolo do equilíbrio.

O pensamento do professor Barreto (1931a)<sup>55</sup>, importante colaborador para artigos referentes à educação no jornal *Brasil Novo*, representa o Instituto Pedagógico nas falas de divulgação sobre pedagogia e higiene, propagandeando as melhores formas de exercer uma inspeção do corpo da criança. Segundo Barreto (1931a):

A creança a porta de uma escola é um ser que precisa ser estudado no seu valor physiologico, somatico e physico [...]. Que bem seria, para a saude do futuro cidadão se fosse creada, por uma lei do Estado, ou da União – a quem cabe o dever inadiavel,- a assistencia medica, com o seu corpo de inspecção sanitaria, para a hygiene preventiva da creança. O exame individual da creança nas escolas está nos moldes systematicos da boa pedagogia – para se conhecer as aptidões phisicas dos escolares. Genaro Sisto, o organizador do Corpo- Medico- escolar, na Argentina, assim conclue a sua conferencia realisada em o 2. congresso de Medicina latino-Americano: - Após um exame na creança, à porta da escola, poderemos saber o grau de acuidade visual, seu poder dynamometrico, estado de seus dentes, dimensões do craneo, capacidade respiratoria, estado ganglionario, debilidade phisica, em summa, “seu capital physiologico e o futuro physico do

<sup>54</sup> Ao passo que o corpo se torna objeto de estudos e cuidados, multiplicam-se as pesquisas sobre a sua utilização na vida cotidiana, principalmente para o mundo do trabalho. O corpo vivo, em movimento, passa a ser visto como o centro do aparelho produtivo. É com o advento do capitalismo, desenvolvido em fins do século XVIII e início do XX, na Europa, com a utilização progressiva de máquinas no mundo do trabalho, percebe-se um deslocamento de importância; a força física abre espaço para a resistência. Com isso, o corpo passa a ser socializado: “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica” (FOUCAULT, 2005). Segundo Foucault (1997), era “necessário” formular um indivíduo bem adestrado, normatizado, obediente, capacitado, ordenado e manipulado para que o mesmo fosse útil economicamente, que seguisse a lógica do capitalismo industrial e que se configurasse em um ser dócil. Desde a época do Iluminismo que o ocidente elaborou conceitos, valores e modelos analíticos do corpo tanto para os homens, quanto para as mulheres.

<sup>55</sup> O professor Manuel de Almeida Barreto nasceu no ano de 1885, no interior do Rio Grande do Norte. Antes de seguir a carreira do magistério, trilhou um caminho eclesiástico, formando-se padre e atuando nas cidades de Natal, Macaíba e Mossoró. Como educador, ganhou grande destaque na cidade de Campina Grande, exercendo seu ensinamento no educandário Instituto Pedagógico Campinense (OLIVEIRA, 2008).

futuro cidadão” [...].No conceito de Binet, a maioria dos escolares se compõem de duas classes de crianças: os atrasados, sob o ponto de vista pedagógico e médico. Uns e outros formarão o cortejo dos demagogos, anarquistas, eternos perturbadores da ordem social, assim como de impermeáveis pensionistas das prisões. (BARRETO, 1931a, p.01).

Na malha discursiva do Professor Barreto (1931a), apreendemos uma busca pelas explicações da ciência para justificar seus pensamentos de disciplina e normatização da criança. Ao buscar esta justificativa, institui a desqualificação de qualquer forma de educação corporal e mental que não possuísse base no saber científico. Sua narrativa se aproxima do pensamento positivista emergente na época, pois crer na fase científica como aquela que goza de superioridade sobre as demais, como uma evolução natural das ações do homem sobre a natureza. Para qualquer afirmação, mostrava “exemplos”. Mergulhado nas crenças positivistas, não encontramos pensamentos metafísicos em seus discursos, encontramos sim uma tentativa de produzir um discurso sólido, um monumento/documento forte.

O uso das metáforas médicas nos discursos jornalísticos teve um caráter de imitação. Barreto (1931a) remete a dois renomados estudiosos estrangeiros ao se referir aos melhores métodos de inspeção das crianças nas escolas, quais sejam: Genaro Sisto<sup>56</sup> e Alfred Binet<sup>57</sup>. Ao citar dois estrangeiros respeitados no campo da educação em seu discurso, encontramos enunciados com efeitos de “verdade”, no sentido de que a referência aos estrangeiros dá um estatuto de legitimidade a tais matizes discursivas, que qualificam ou desqualificam a criança. Assim, a ciência passa a falar do corpo. Ela se coloca em lugar de poder apropriado, um campo especializado do conhecimento científico a serviço da dominação político-psicológica. O saber médico estabelece os diagnósticos para dizer o que se deve ou não fazer com o corpo, ela estabelece os padrões de normalidade e anormalidade. O saber médico-pedagógico passa a descrever o tipo anatômico de cada corpo, com a finalidade de um diagnóstico médico-científico que identificasse as características físicas e psíquicas do que seria um indivíduo normal

---

<sup>56</sup> Higienista argentino renomado, formou-se em medicina no ano de 1895. No início do século XX, em concursos de Puericultura, na Liga Argentina contra a Tuberculose, Genaro Sisto exerceu a atividade de jurado. Em Buenos Aires, organizou Congresso de medicina e higiene (OLIVEIRA, 2008).

<sup>57</sup> Psicólogo e pedagogo, nascido na França em 1911, elaborou o primeiro teste de inteligência que influencia os testes atuais de Q.I. (OLIVEIRA, 2008).



ou anormal. Deste mesmo modo, ocorre uma adaptação do conceito de anormal, principalmente do anormal adjetivado de “incorrigível”<sup>58</sup>.

Segundo Foucault (1997, p. 61), o indivíduo a corrigir seria o que ele chama de “aberrações de condutas” e de comportamentos. O exótico, o atípico, o que vai caracterizar a visão da figura do incorrigível é o indócil, o desviante das leis sociais, que apareceram nas margens das técnicas modernas de adestramento.

A partir de tais pressupostos, podemos apreender como o discurso construído na época Clássica em torno do “ser incorrigível” pode ser aproximado, possivelmente para efeito de problematização, do discurso acerca da infância no início do século XX. Isto é, através do discurso médico-higienista escriturado pelo professor Barreto (1931a).

Ao se comparar tais adjetivações com o discurso médico-pedagógico do professor, ao passo que este inscreve no corpo infantil nomenclaturas do tipo de “retardatários”, “nervropathas”, “adenopathicos”, “lymphaticos”, apreendemos, do mesmo modo, os sentidos que vêm sendo gestados desde a época clássica. Suas raízes parecem estar arraigadas à medida que o professor Barreto (1931a) se refere às crianças com tais nomenclaturas conforme algo incomum aos olhos do saber médico. Tal qual se refere o discurso do professor, existe uma tentativa de construção de um “tipo” físico de criança normal comparando através do que é dito como anormal. Pode-se apreender como nas malhas discursivas se elaboram múltiplas leituras acerca do “tipo” ideal, pois sua narrativa segue costurando fios que ganharão forma no suposto modelo de criança.

As publicações do impresso campinense possuem um olhar externo, um vislumbamento do que é de fora, um encantamento com o que é estrangeiro, (re)significando os símbolos de modernidade, de civilidade e de progresso. Intenção de imitar práticas educativas de países europeus, ou até mesmo da América Latina, a exemplo do modelo de inspeção do corpo escolar do argentino Genaro Sisto. Acreditamos que a prática da imitação para educar, configura-se como forma positiva na Campina Grande do início do século XX, e que foi pensada e articulada através dos “espelhos das palavras”. A educação passou a tomar, cada vez mais, espaço nas páginas

---

<sup>58</sup>Para Foucault (1997), os anormais são formados por três elementos, mas que não necessariamente estão interligados. O primeiro elemento é formado pelo o que o autor chama de “monstro humano”, que tem como referência o poder jurídico. No segundo elemento, o “incorrigível” perde seu caráter jurídico, é preenchido e substituído pelas técnicas de adestramento. É um enclausuramento sub-reptício fora das leis jurídicas. O terceiro elemento é o dito “onanista”, que tem como referência as novas práticas e novos discursos sobre a sexualidade e a organização familiar, devido a grande visibilidade que o corpo começa a desempenhar (FOUCAULT, 1997, p. 61-63).

dos impressos da cidade, deslocando-se do foco político e econômico que por muito tempo se fez presente.

As principais referências de imitação exploradas pelos letrados dos jornais eram Estados Unidos, França, Inglaterra, Bélgica, Itália, Suécia, Japão, Argentina, Alemanha, bem como outros estados brasileiros, como Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo que também tiveram influência dos países já citados. O trânsito das idéias era constante e não necessariamente posto em prática, nem tudo se efetivava na esfera educacional, mas a forma de pensar as transformações e de construir uma idéia de uma cidade moderna foi através da imitação.

Já eu estou pensando o que ha de sahir do cerebro illuminado do Ministro Francisco Campos, quando fizer a reforma da instrucção nacional. Cada reforma que se faz no Brasil é um phenomeno mundial em programmas a competir com os altos estudos da sabia Allemanha. O de que se precisa não é de ver os últimos modelos dessas sumidades européas. Nada disso. Faça-se uma obra modesta, uma reforma exequivel, sem ensanchas. Meus patricios, educação e hygiene rigorosamente effectuada, demanda muito ouro. Um cidadão que não teve curso de gymnasios, pode alcançar uma cultura invejavel, se tiver tempo e dinheiro para viajar e frequentar os grandes centros civilizados. Um individuo, sem cultura, consegue dar uma educação aos seus filhos inimitavel. E por que? Tem o nervo-motor- o dinheiro. Elle não estudou hygiene, mas pode ter uma casa confortavel, higienizada. Outro tem cultura, mas é um pobretão, vive entre teias de aranha, em casebre de taipa. Os filhos destes acabarão na miseria, se a sorte não lhes sorrir. O Brasil não pode ter luxo dos paizes avançados, mas terá meios de dar uma educação media e generalizada [...] Temos aqui em Campina Grande uma Escola Normal, fructo do esforço e abnegação do Te. Alfredo Dantas. Temos pequenos institutos que prestam relevantes serviços á terra. (BARRETO, 1931b, p. 01)

Neste mesmo artigo, o professor Barreto (1931b) enfatizou os índices de analfabetismo de países estrangeiros, entre europeus e americanos, mas foi na estrutura econômica americana que mais se baseou o discurso do professor, delegando valor ao dinheiro na produção de bons alunos, de boas escolas, de uma respeitável educação. Na segunda metade do século XIX, já havia sido institucionalizada a educação obrigatória em todos os estados da federação, porém, no Brasil, a obrigatoriedade do ensino se deu de forma gradativa e de maneira uniforme, só a partir da Revolução de 1930. Em

consonância com as reformas educacionais gestadas em vários estados brasileiros, ocorreu na Paraíba uma regulamentação da instrução pública no ano de 1917<sup>59</sup>.

No interior das reformas educacionais, as idéias eugênicas e higienistas de que são imbuídas dotam de narrativas históricas cada detalhe do corpo do educando à procura do desvio, do contorno, do vazio, dando nome as suas formas, cores e tons, esquadrinhando cada poro, cada ritmo descompassado, cada olhar (des)atenado. Na inescapável historicidade das coisas do corpo, os discursos do moderno entrelaçam os cuidados com quase tudo ao mesmo tempo, com a esfera das aparências e das diferenças, com as cicatrizes marcadas, com as faltas e com o perigo. É o “espírito moderno” invadindo a alma do educando, em uma relação de encanto e desencanto, que usa e abusa das palavras, para que através delas se defenda um incontrolável desejo de progresso. O olhar moderno não esquece do sorriso, do sentar, do falar, do comer, do suspirar, da moral, do asseio, enfim, de tudo que é objetivo e subjetivo no aluno. A beleza e o melhoramento da raça, do que o aluno poderia ter sido o equívoco, a alegria e a arte são elementos que estão em constante diálogo com os discursos localizados, como, por exemplo, no discurso de uma formanda Maria de Lourdes Tavares do curso Normal do Instituto pedagógico Campinense:

A bôa educação é que dá ao corpo e á alma, toda a beleza e perfeição de que são capazes: - Dizia Platão. Neste dia, em que nosso coração vibra de alegria, reconhecimento e esperança, sentimos como um contraste, que em tudo existe, uma tristeza em nossa alma. Estamos alegres com a conquista de nosso diploma, que representa a corôação de um esforço de 4 anos. Alegres porque sabemos que o nosso educandario dá hoje ao Brasil 11 escolas, pois diploma nesta data 11 jovens que irão por ai afóra, ensinando aos ignorantes e devastando o analfabetismo. Mais alegres ainda porque sentimos que esta multidão reunida aqui, veio se congratular conosco, pelo progresso que nota na educação de C. Grande [...] Queremos, como Platão, dar ao corpo e à alma de nossos alunos, toda a beleza e perfeição de que forem susceptíveis. Somos artistas porque a educação é uma arte. O nosso material de artífice é constituído por umas almas, ávidas, frementes. E como são diversas estas almas!” Educar é pois tomar essa massa quasi sem forma, que é o aluno, e dar-lhe um contorno de graça. Portanto devemos ser dóceis e carinhosas. Essas almas são timidas, mas cheias de esperanças. Nos olhos de novos discipulos que chegarem, veremos: a saudade do lar, a confiança no

---

<sup>59</sup> Segundo Oliveira (2008), “à frente da Reforma de 1917, estavam intelectuais que lutavam pela melhoria do ensino no Estado, a exemplo de Francisco Moura (diretor da Instrução Pública); Monsenhor Odilon Coutinho (diretor do Lyceu Parahybano); Dr. Manuel Tavares (lente da Escola Normal e do Lyceu Parahybano); Celso Affonso Pereira (Inspetor do Ensino Noturno), além dos professores Sizenando Costa e José Coelho, e de João Alcides Bezerra (Inspetor Geral do Ensino)”.

Creador e na mestra. Eles diferem no físico e em qualidades. Daremos resolução ao fraco, animo ao tímido, conselho ao vadio, afago ao triste, um gesto rude ao teimoso e a todos ampararemos e educaremos. Entreguemos a nossos discípulos(sic) a arma de combater o mal, que é o (sic) prática do bem. Sob o nosso influxo, ir-se-á aos poucos desenvolvendo a personalidade de cada um (Jornal Voz da Borborema. 11 dez. 1937, p. 3).

O discurso da normalista do Instituto Pedagógico está intimamente relacionado com um tipo de infância e educação construídos a partir do conceito de eugenia, bastante em voga desde o final do século XIX. Outrossim, o modo como tais conceitos são entendidos podem ser configurados em um estudo da elaboração da “bôa educação”. O educador é um artífice que molda a massa infantil, dando-lhe contornos e formas higiênicas. Nas palavras da normalista, em diferentes momentos da sua fala, em favor da modelação do corpo e da alma dos alunos, instituem um conjunto de normas que deveriam orientar as práticas escolares e produzirem vários dispositivos de poder e de saber voltados para uma disciplinarização dos corpos, docilização da sociedade, inseridos no momento histórico das estratégias agenciadas pelos médicos-higienistas ao inventarem futuros cidadãos, desdobrando-os em corpos civilizados. Estratégias essas que não podem ser percebidas sem se ter em conta o amplo projeto de reforma social e moral que tinha como principal alvo o controle da população.

Os artifícios utilizados para cuidar do corpo e da alma do aluno cristalizam a imagem de fundamental importância da disciplina na construção de um conhecimento científico acerca da infância, fazendo parte, de forma imperativa, na elaboração de dispositivos de normalização para constituir um tipo de higiene e eugenia normais. A preocupação com o corpo e com a inteligência da criança ascende aspectos para a compreensão da representação social da escola, tida como um espaço de socialização e de disciplinamento da infância. A apreciação dos discursos sobre educação proporciona subsídios para uma reflexão sobre a cultura escolar, que não será contemplado nesse trabalho de mestrado, mas que futuramente dará incentivo para novas pesquisas. Oferece, ainda, elementos constituídos no encontro de uma pluralidade de saberes que impetram, na força da ciência, a configuração de um novo paradigma de disposição da escola, conformando esta instituição de ensino a padrões de “eficiência” e de “racionalidade”.

Constrói-se, assim, através dos discursos jornalísticos e das memórias, o poder da instituição escolar e seus entrelaces com o saber médico, o principal representante da

modernidade pedagógica de Campina Grande, de uma educação higiênica, dedicada aos preceitos da ordem e do civismo. A educação não está posta, não é algo pronto e acabado, a educação é construção, é produto inacabado, é gerido através de batalhas em torno do moderno, conflitos entre as mais variadas opiniões sobre o assunto, guerras de sentido enunciados em cada texto escrito nos jornais campinenses. Os “espelhos das palavras” são campos de guerra e modernidade pedagógica: é o que sobressaem deles.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com seu falecimento, em 17 de Fevereiro de 1944, a propriedade do educandário é adquirida pelo Professor Severino Lopes Loureiro, membro do corpo docente da instituição, e sua esposa, a Professora Alcide Dantas Cartaxo, ambos fundadores do Colégio Pio XI. Sob sua direção, o colégio passa por várias reformas e ampliações para adequação do seu espaço físico às necessidades do desenvolvimento paralelo do município e do ensino. Empreenderam-se integralmente à missão de promover o ensino, “...obedecendo ao ritmo dinamizador da cidade que crescia vertiginosamente”[...] Atualmente a direção da instituição, quando comemoramos os 90 anos da sua fundação desde o Instituto Pedagógico do Tenente Alfredo Dantas, é conferida aos senhores Paulo Gustavo Loureiro Marinho e Sérgio Catão Cartaxo Loureiro, netos do Professor Severino Lopes. Com o apreço dos dois editores deste blog, ex-alunos saudosistas do educandário, ratificamos o *slogan* adotado pela atual direção da instituição... “CAD: Formando Cidadãos, Educando para a Vida” (Do Grêmio de Instrução Campinense ao Colégio Alfredo Dantas, In: SOUSA, 2009).

No discurso que abre estas considerações, as palavras validam uma representação contemporânea elaborada para comemorar os noventa anos do educandário que foi tão falado pelos discursos de época e que são atualizados pelas memórias locais, ou seja, a escola e a educação como símbolos da modernização e modernidade em Campina Grande. Nos discursos do início do século XX, como no discurso supracitado, o educandário é posto como importante catalisador de modernidade na cidade. O discurso comemorativo dos noventa anos do colégio faz uso da historiografia e da própria memória de quem está escrevendo, pois o autor é ex-aluno, ou seja, ensaiou uma representação atual da história da escola, ratificando o que foi inventado e construído pelas práticas discursivas elaboradas pela elite letrada local do início do século XX. Ao historiar a trajetória do educandário, o autor inventa um novo discurso, uma nova prática discursiva elegendo a instituição como um marco para a modernidade campinense, colocando em cena valores que sintetizam a idéia de progresso por meio da modernidade pedagógica.

É dado a ver e dizer uma história sobre Campina Grande, que coloca o educandário como marco, que atualiza e institui os lugares dos sujeitos envolvidos na construção desse marco, tornando-o representativo de uma tradição. É neste ponto que a história da modernidade pedagógica em Campina Grande nos é singular, ao passo que os discursos contemporâneos instituem o Colégio Alfredo Dantas como um lugar de tradição, rompem com a insígnia maior tecidas pelos discursos do início do século XX, como um espaço voltado para o novo.

A tentativa de representar a história do educandário como uma continuidade de um passado glorioso, ausente e tradicional, é falha em sua pretensão, já que o passado é irrecuperável, tal qual ocorreu. O que o discurso que abre estas considerações faz é representar uma nova discursividade, um novo evento, diferente daqueles de anos atrás.

O presente é uma categoria que nos coloca diante de questionamentos intrigantes, a superação de um passado que não está morto, que é dinâmico, que faz emergir uma relação modificada com o passado. Ao ler os discursos em torno da educação em Campina Grande do início do século, o leitor contemporâneo, que já teve seus comportamentos docilizados pelo saber médico-pedagógico, pode achar que o saber científico que incidia sobre as práticas pedagógicas era o mais correto, portanto esquecendo que somos feitos de recuos e avanços, de aproximações e afastamentos, e que, de uma forma ou de outra, estamos em constante conflito com o “novo” e o “velho”.

Continuidades... Singularidade... Descontinuidades... Depois de termos alinhavado com vários fios um filó, pontuando o “velho” e o “novo”, cada um com seu nó, faz-se importante trançar algumas considerações partindo da conclusão de que pertencemos ao mesmo país, permitindo-nos a buscar desconexões e conexões entre discursos dos intelectuais em nível nacional, e os discursos dos jornais e de um memorialista campinenses. Empreendemos uma vistoria das práticas discursivas, enredamos os textos e deixamos aparecer nos espelhos das palavras a visibilidade da noção de educação que se quis construir para Campina Grande.

Na condição de historiadores, ao olharmos as páginas das memórias e dos jornais campinenses, percebemos um quanto infinito são as possibilidades de interpretação dos discursos. No entanto, tínhamos que selecionar e escolher, os vários enunciados de nossas fontes e efetuar um recorte. Diante da riqueza de informações da complexidade das temáticas, eleger o que diziam ser moderno e pedagógico pelos intelectuais campinenses não foi tarefa fácil. Levando-se em consideração o lugar de fala de quem

escreve os discursos de memória e dos jornais, o cuidado com o que é dito, relatado, questionado e comparado, acreditamos que seja uma invenção do presente, naquele momento histórico. Ler cada página de jornal, cada relato de memória, parecia que estávamos sentindo o frescor da tinta impressa saída das máquinas de rodar o jornal, ouvindo a emoção na voz dos entrevistados de Ronaldo Dinoá. Interpretar os discursos dos intelectuais é um exercício de captar as subjetivações.

Dentro das conclusões que podemos chegar, depois de lançar olhar no corpus documental, uma é norteadora de todo nosso texto: as concepções de modernidade pedagógica em Campina Grande são invenções imagético-discursivas, construções textuais, produções de linguagem sub-repticiamente elaborada a partir de um espaço que engendrou a sua materialidade.

No entanto, são questões que não se fecham aqui, pelo contrário, lançam provocações, merecem um olhar mais apurado, isto é, ser revistas e, outra vez, reeditadas através de um edifício mais alicerçado e com um maior tempo de pesquisa. Estamos nos referindo especialmente a um exame mais preciso além do que já foi escrito aqui para que tais questões possam ser ampliadas a partir de outras problematizações, entrecruzando outras fontes, além das memórias de Dinoá (1993) e dos jornais impressos, como os “registros escolares”, documentos médico e pedagógico dos alunos. Tecendo uma análise a partir da documentação escolar, podemos inferir problematizações a respeito da cultura escolar possibilitando ver e dizer como o saber vivencia a modernidade pedagógica em consonância com os discursos trabalhados nessa dissertação.



## 5 REFERÊNCIAS

### Fontes

#### a) Periódicos

BARRETTO, Oltoni. **Tudo Por Campina**. Voz da Borborema, Anno I, nº 09, p. 04, edição do dia 14/08/1937.

#### b) Fontes Impressas

CARDOSO, Vicente Licínio (org). **À margem da história da República**. Brasília: editora da Universidade de Brasília, 1981a, T I.

\_\_\_\_\_. **À margem da história da República**. Brasília: editora da Universidade de Brasília, 1981b, T II.

CARNEIRO LEÃO, Antonio. **O Brasil e a educação popular**. Rio de Janeiro, Typ. Do Jornal do Commercio, 1917.

COUTO, Miguel. **No Brasil só um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro, Typ. Do Jornal do Commercio, 1933.

DINOÁ, Ronaldo. **Memórias de Campina Grande**, v. I. Campina Grande: copyright, 1993a.

\_\_\_\_\_. **Memórias de Campina Grande**, v. II. Campina Grande: copyright, 1993b

MELLO, B. V. **A hygiene na escola**. São Paulo: Typographia do Diario Official, 1902.

\_\_\_\_\_. **Hygiene escolar e pedagógica para usos de médicos, educadores e estabelecimentos de ensino**. São Paulo: Casa Vanorden, 1917.

### Bibliografia

AGRA, Giscard Farias. **Modernidade aos goles**: a produção de uma sensibilidade moderna em Campina Grande, 1904 a 1935. Dissertação de mestrado UFPE. 2008.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Violar memórias e gestar a história. **CLIO (Série História do Nordeste)**, n. 15, 1994.

\_\_\_\_\_. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaio de teoria da História. Bauru, SP: EDUSC, 2007.

\_\_\_\_\_. **João José Reis. Domingos Sodré, um sacerdote africano**: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX. São Paulo: Revista Brasileira de História n. 57, vol. 29, 2009 (Resenha).

ALMEIDA, Horácio de. Ao redor de mim mesmo. Palestra de ingresso proferida em 24 de outubro de 1959 na Federação das Academias de Letras do Brasil, no Rio de Janeiro, publicada in: ALMEIDA, Horácio de. **Augusto dos Anjos: razões de sua angústia**. Rio de Janeiro: Editora Gráfica Ouvidor, 1962.

ARANHA, Gervácio B. Seduções do moderno na Parahyba do norte: trem de ferro, luz elétrica e outras conquistas materiais e simbólicas (1880-1925). In: AGRA DO Ó, Alarcon et al. **A Paraíba no Império e na República**: estudos de história social e cultural. João Pessoa: Idéia, 2003, pp. 79-132.

ARIÈS, Philippe. **Historia Social da Infância e da Família** [trad. Dora Flanksman]. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriati. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Velôso. **A construção do mito do “meu filho doutor”: fundamentos históricos do acesso ao ensino superior no Brasil-Paraíba**. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005.

CAPELATO, Maria Helena R. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CAPELATO, Maria Helena R. & DUTRA, Eliana Regina de Freitas. Representação política. O reconhecimento de um conceito na historiografia brasileira. In: (orgs.) CARDOSO, Ciro Flamarion e MALERBA, Jurandir. **Representações**. Contribuição a um debate transdisciplinar. Campinas/SP: Papirus, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados** – o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. “Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. “Reformas de instrução pública”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.

CAVALCANTI, Silêde Leila O. **Mulheres modernas, mulheres tuteladas**. Mestrado em História. Recife: UFPE, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. “A operação histórica”. In: LE GOFF, Jaques & NORRA, Pierre. **História, novos problemas**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

CHARTIER, Roger. **Formas e Sentidos**. Cultura Escrita: entre distinção e apropriação. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Mantencio. Campina, São Paulo: Mercado das Letras – Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2000.

- DILTHEY, Wilhelm. **Crítica de La Razón Histórica**. Madri: Ediciones 62, 1986.
- DOMENACH, Jean-Marie. **Sentidos da Modernidade**. Tradução Paula Taipas. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução elementar no século XIX**, in: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de Faria, VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FARIA, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. “A cidade higiênica a conformação da infância”. In: VEIGA, Cynthia Greive. **Infância no Sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FISCHER, R. M. B. Análise do discurso: para além das palavras e coisas. In: **Revista Educação e Realidade**. V. 20, n. 02. Porto Alegre: UFRGS, jul/dez/ 1995, p. 31.
- FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: História e Cultura Histórica. **Seaculum – Revista de História**, ano 13, n. 16. João Pessoa: Departamento de História/Programa de Pós-Graduação em História/UFPB, jan./jun. 2007.
- FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN, Moysés (orgs.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Ditos & Escritos. Vol. II. Rio de Janeiro. Forense-Universitária. 2005.
- \_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Miguel Serra Pereira. Lisboa: Almedina, 2005.
- \_\_\_\_\_. Os Anormais. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução Andréa Daher; consultoria Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1997.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “A Palmatória era sua vara de condão: práticas escolares na Paraíba (1890-1920). In: FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). **Modos de Ler e Formas de Escrever**. Belo Horizonte: autêntica, 1988.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução Fernando Luís Machado e Maria Manuela Roche. Oiera, Portugal: Celta, 2005.
- GUATARRI, F. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KUHLMANN, Moisés Júnior. A circulação das idéias sobre a educação das crianças. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUNLMANN, Moisés. (orgs.). **Os intelectuais na História da Infância**, São Paulo: Cortez, 2002, p. 459-493.
- KREUTZ, L. A Educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M.T; FILHO, L. M.de F.; VEIGA, C.G.. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 01 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, v. 01, p. 347-370.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. São Paulo: Autêntica, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 5 ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003.

LIMA, G. Z. **Saúde Escolar e Educação**. São Paulo: Cortez, 1985.

MATTOS, S. T. G. **A noção de interesse na Escola Nova**: formulações teóricas e a interpretação de Anísio Teixeira de 1924 a 1932. Belo Horizonte, 2008. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais.

MENEZES, José Rafael de. **História do Lyceu Parahybano**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1982.

MONARCHA, C. R. S. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira. A Escola Nova.. 1. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. v. 1. 151 p.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. “Meninos e meninas de rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha. In.: **Revista Brasileira de História** [online] Set, 1999, vol 19, nº 37.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 1ª reimpressão. São Paulo: EPU, 1976.

NIETZSCHE, Friedrich. “II Consideração Intempestiva sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida”. In: MELO SOBRINHO, Noéli Correia de (org.) **Escritos sobre a História – Friedrich Nietzsche**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, São Paulo: Loyola, 2005, pp. 67-178.

NUNES, C. A Cultura reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, M; PEREIRA, C. A. M. **A invenção do Brasil moderno**: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

\_\_\_\_\_. (Des)encantos da Modernidade Pedagógica. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3 ed., 2007, p. 371-398.

OLIVEIRA, Iranílson Buriti. **Façamos a Família à Nossa Imagem**: a construção de conceitos de família no Recife moderno (décadas de 20 e 30). Recife, 2002, 348 p. Tese (doutorado em História), Universidade Federal de Pernambuco.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando a Rainha com o bisturi do progresso: práticas médico-higienistas e educação primária em Campina Grande (1920-1940)**. *Jornal Brasileiro de História da Medicina*, v. 12, p. T60, 2008.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Org.). **História da vida privada**. Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, v. 3, 1991.

RICOEUR, Paul. O que é um texto. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio de hermenêutica II**. Do texto à ação. Porto (Portugal): Rés-Editora, s.d.

REZENDE, A. P. **(Des)encantos modernos**: histórias da cidade do Recife na década de 20. Recife: Fundarpe, 1997, p.16.

ROCHA, H. P. **Imagens do analfabetismo**: a educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar e Higienização da Infância**. In.: Cad. CEDES [online], abr 2003, vol 23, n° 59, 13p.

\_\_\_\_\_. **Inspecionando a escola e velando pela saúde das crianças**. Educar em revista, Curitiba, n. 25, 2005.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. 6. ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Paloma Porto. **Cirurgiando uma vigilância higiênica**: a inspeção médica escolar como estratégia cívica no início do século XX. Anais do VIII Semanas de Estudos Históricos do CERES, Caicó – RN, 2008.

SILVA, Tânea Maria Mareano da. **A Tessitura da Políticas Intersetoriais para a Educação Infantil**: instancias, papéis e responsabilidades. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), Mato Grosso do Sul, 2005, 112 p.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação no corpo: a rua, a festa, o corpo a ginástica. In: \_\_\_\_\_. **Imagens da educação do corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUSA, Fábio Gutemberg R. B. de. **Cartografias e imagens da cidade**: Campina Grande (1920-1945). Doutorado em História. Campinas: Unicamp, 2001

WILKE, Valéria Cristina Lopes. Memória-esquecimento: Nietzsche e Benjamim. In.: FEITOSA, Charles. e BARRENECHEA, Miguel Angel de. (orgs.) **Assim falou Nietzsche II**: memória, tragédia e cultura. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

VAZ, A. C. **A escola em tempos de festa**: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945). Belo Horizonte, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais.

VEIGA, Cynthia Greive e FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Infância no Sótão**. Belo Horizonte: autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. “Infância e Modernidade: ações, saberes e sujeitos”. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). **A Infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: autêntica, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.497-517.

\_\_\_\_\_. Apresentação: Coleção Grandes Educadores - Educadores Brasileiros: **Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo**. 2006. (Apresentação de DVD).

